

**Universidad Central de Venezuela**  
**Facultad de Humanidades y Educación**  
**Escuela de Educación**  
**Centro de Investigaciones Educativas (CIES)**



# **Investigación Educativa:** **Venezuela en Latinoamérica Siglo XXI**

**Parte I**

**Audy Salcedo (Compilador)**

**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA**  
**Facultad de Humanidades y Educación**  
**Escuela de Educación**  
**Centro de Investigaciones Educativas**



**Investigación Educativa:**  
**Venezuela en Latinoamérica Siglo XXI**  
**(Parte I)**

## **CRÉDITOS**

© **Copyright 2011 Centro de Investigaciones Educativas (CIES)**

Depósito Legal: lf 20520113704085

ISBN: 978-980-00-2693-9

Compilador: Audy Salcedo

Diseño y diagramación: José Luis Revete

Publicado por:

Centro de Investigaciones Educativas. Escuela de Educación, UCV

Edif. Tránsito, P.B. Telf. 605-3006 / 605 2953 Fax: 605-2952

<http://web.ucv.ve/cies>.

Correo electrónico: [cies@ucv.ve](mailto:cies@ucv.ve), [jec.informacion@gmail.com](mailto:jec.informacion@gmail.com)

AUTORIDADES DE LA  
UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

Cecilia García Arocha, Rectora  
Nicolás Bianco, Vicerrector Académico  
Bernardo Méndez, Vicerrector Administrativo  
Amalio Belmonte, Secretario

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

Vicenzo Piero Lo Monaco, Decano  
Mariangeles Payer Sánchez, Coordinadora Académica  
Eduardo Santoro, Coordinador Administrativo  
Vidal Sáez, Coordinador de Postgrado  
Marina Polo, Coordinadora de Investigación  
Hugo Quintana, Coordinador de Extensión

ESCUELA DE EDUCACION

Nora Ovelar P., Directora  
Eyra Valdivieso, Coordinadora Académica  
Carmen Elena Chacón, Coordinadora Administrativa  
Rosario Sánchez, Coordinadora de los Estudios Universitarios Supervisados  
Marina Polo, Coordinadora de Componente de Formación Docente  
Alejandra Fernández, Coordinadora de Postgrado de Educación  
Carlos Manterola, Coordinador de Extensión  
Audy Salcedo, Jefe del Centro de Investigaciones Educativas



# Índice

Presentación (Audy Salcedo) .....	7
1 El conocimiento matemático, la transposición didáctica y los "problemas vestidos". (Walter O. Beyer K.) .....	11
2 Producción académica: Géneros textuales, temáticas y autorías en la Revista de Pedagogía 1996-2006. (Carlos Eduardo Blanco, Luisa Elena García) .....	35
3 Una experiencia del uso del cine como medio de conocimiento y recurso didáctico para promover el desarrollo del razonamiento en Educación Superior. (Carmen Alicia Brioli) .....	51
4 La elección de la carrera de profesor de educación secundaria. (Jerson Chiquilín Cubas) .....	69
5 El clima organizacional como elemento clave para una gestión universitaria de excelencia. (Griselda Colmenares, Gilberto Graffe) .....	89
6 Relato autobiográficos: Huellas para indagar sobre la formación docente (Doris Córdova) .....	109
7 Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias naturales en la Educación Inicial: Estrategias utilizadas. (Jonhmary Esis María José Ríos) .....	127
8 La escuela desde los significados de sus actores. (María Fernández de C., Mildred C. Meza Chávez, Marcela Magro Ramírez) .....	145
9 Gestión directiva para la implementación del Proyecto Educativo Institucional en escuelas del nivel de Educación Básica. (Mirella Finol de Franco, María Cristina Hurtado de García, Noraida Marcano, Ruth Vallejo) .....	163
10 Efectividad de las visitas guiadas en el Museo de Ciencias de Caracas. (Doris Fuentes, Noris Marcano Navas) .....	177

- 11 Concepciones y creencias de profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje en una institución de Educación Superior. (Verónica Giles Chávez, César Barona Ríos, Cony Saenger Pedrero, Erik Domínguez Guzmán) ..... 187
- 12 Diez años de Gestión de la Educación Superior Venezolana (1999-2009): ¿Política de Estado o acciones de gobierno? (Gilberto Graffe) ..... 205
- 13 Encuentros y desencuentros entre especialistas docentes y especialistas en funciones no docentes en Educación. (Flora M. Hillert, María José Ameijeiras, Clara Bravin, Raquel Gamarnik, Flavia Gispert, Claudia Loyola, Liliana Roccella, Laura Tarrío) ..... 229

## Presentación

Con la llegada de la democracia a finales de la década del 50, comenzó en Venezuela un nuevo proyecto de país. Se buscaba dejar atrás la dictadura y, para ello, se planteó la democratización del sistema político venezolano y de la distribución de los recursos para que no sólo llegaran a las élites. En este esquema, la educación tenía un papel preponderante; las dos metas propuestas fueron lograr la cobertura nacional y la expansión académica. Comenzó, entonces, la creación de instituciones escolares de todos los niveles en todo el territorio nacional, y así la expansión del sistema educativo venezolano.

La educación nunca fue prioridad de la dictadura, pero al parecer había interés en mantener estancada la educación superior, ya que los estudiantes universitarios eran uno de los actores fundamentales opositores al régimen. Sólo había tres universidades públicas en el país en ese período: la Universidad Central de Venezuela, la Universidad de Los Andes y la Universidad del Zulia. La democracia favoreció el crecimiento del sector universitario, y para 1970 el país ya contaba con nueve universidades públicas.

El rápido crecimiento de las instituciones de educación superior no sólo favoreció la formación de jóvenes venezolanos, sino también propició el desarrollo de la investigación científica venezolana. Las nuevas instituciones de educación superior contaban con Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico (CDCH), pero además se contaba con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT), creado en 1967, el cual tenía programas de financiamiento a la investigación y becas para la formación de los investigadores. Estas acciones dieron impulso a la investigación científica en el país, y provocaron que en ciertos momentos las universidades públicas produjeran más del 90% de la actividad de investigación desarrollada en Venezuela.

En la Escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela, el interés por la investigación ha sido permanente, siempre con un espacio menor que la docencia, y muy probablemente impulsada más por motivaciones individuales que en respuesta a acciones generadas desde los órganos de dirección de la Escuela; sin embargo, siempre ha estado presente con el desarrollo de iniciativas que, en cierta medida, han impactado la formación de los educadores venezolanos y la investigación educativa desarrollada en el país.

Una expresión de la actividad de investigación en la Escuela de Educación son las Jornadas de Investigación que se realizan desde 1978 y que, a partir el año 2004, se transformaron en Congreso Internacional. Este evento ha reunido en cada una de sus tres últimas ediciones cientos de investigadores nacionales e internacionales y estudiantes universitarios del área de educación con la finalidad de discutir, reflexionar y divulgar sus investigaciones. Por su permanencia en el tiempo y su impacto en la investigación en educación de Venezuela, este evento puede ser considerado el más importante en nuestro país, sin embargo, nunca ha contado con un presupuesto que facilite su organización. Esta realidad es parte de las circunstancias en las que se desarrolla la investigación en nuestra Escuela.

A pesar de limitaciones como las señaladas, siempre se encontrarán los docentes en nuestra escuela y en las universidades nacionales dispuestos a invertir parte de su tiempo en la investigación. El lector encontrará en esta publicación una pequeña, pero representativa, muestra de esos docentes que tienen la convicción de que su labor también implica la dedicación a la investigación educativa.

En este volumen, se encuentran trabajos que tocan diversas áreas temáticas de la educación desde distintas perspectivas de investigación. Por ejemplo, se aborda el tema de la formación docente, se estudia la escuela como organización o el sistema educativo en su conjunto, pero también está presente la enseñanza de las ciencias naturales y de la matemática.

Se pueden hallar investigaciones de campo y documentales, diseños cuantitativos y cualitativos, recolección de datos mediante cuestionarios, así como entrevistas y relatos autobiográficos. En definitiva, una gran riqueza en términos de los hallazgos científicos, como de los enfoques y procedimientos de investigación que tienen la intención de dar su aporte al mejoramiento de la educación como sistema, proceso y resultado. Todo en respuesta a los educandos, a quienes nos debemos como educadores que privilegiamos la acción, pero también la reflexión sobre nuestra práctica como docentes directos o sobre la gestión del sistema educativo a nivel nacional, regional, local y de las propias instituciones educativas.

Todos los trabajos tienen un común denominador: realizar aportes para la comprensión del hecho educativo, allí radica el mayor valor de esta publicación. Es por ello que en lo personal, la compilación de estos reportes de investigaciones no representó un trabajo, sino un gran placer. Agradezco a todos los autores por la generosidad que tuvieron al ofrecer estos trabajos para ser evaluados, seleccionados y formar parte de esta publicación, esperamos haber retribuido la confianza depositada en el CIES.

**Audy Salcedo**  
**Profesor Asociado**  
**Jefe del Centro de Investigaciones Educativas**



# 1 El conocimiento matemático, la transposición didáctica y los “problemas vestidos”

Walter O. Beyer K.  
nowarawb@gmail.com  
Universidad Nacional Abierta

Recibido: 01/06/2011 Aprobado: 08/07/2011

## Introducción

El presente trabajo es el resultado de una investigación más amplia, centrada en las obras didácticas de matemáticas empleadas para la enseñanza de esta disciplina en los primeros niveles de la escolaridad venezolana, cuya intención última era la reconstrucción histórica de la educación matemática en este país. La indagación cubrió el período comprendido entre los años 1826 y 1969, considerándose obras producidas tanto en el país como las foráneas.

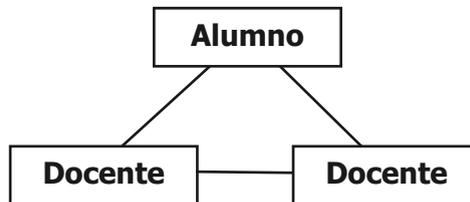
Para abordar dicha reconstrucción histórica se construyó un inventario de obras didácticas en uso en el período en cuestión, del cual se escogió una muestra intencional sobre la base de un conjunto determinado de criterios. Como parte del estudio antes mencionado se consideraron los enunciados que bajo el rubro de ejemplos, ejercicios o problemas aparecían dentro de dichas obras. A tal fin, se seleccionó una muestra intencional de éstos analizándolos a la luz de los diferentes contextos (científicos, sociales, económicos) que pudiesen enmarcar a los enunciados en consideración y determinando el grado de realidad o plausibilidad de los mismos.

Al fin antes señalado, una importante categoría de análisis lo constituyó la de “Problema Vestido”, la cual se discute en el trabajo y se aplica a algunos enunciados extraídos de las obras didácticas seleccionadas. Asimismo, estos enunciados (ejemplos, ejercicios y/o problemas) forman parte del conocimiento matemático escolar y se enmarcan como uno de los productos del proceso de Transposición Didáctica.

Adicionalmente, se presentan algunos enunciados tomados de obras posteriores a 1969 a los fines de constatar la presencia de Problemas Vestidos en libros más recientes, lo cual muestra que ello es una práctica persistente y usual de los autores de obras didácticas. El estudio muestra la persistencia en las obras didácticas de este tipo de enunciados, el cual constituye un elemento producto de la Transposición Didáctica y produce efectos notorios en el aprendizaje de la disciplina.

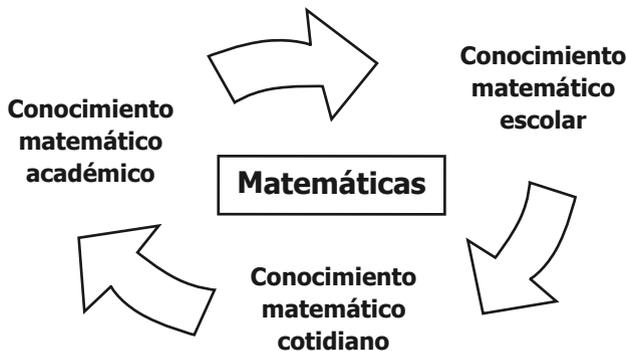
### **Conocimiento matemático académico versus conocimiento matemático escolar**

Es frecuente encontrar en los estudios didácticos el clásico triángulo que representa o modela al sistema didáctico, uno de cuyos vértices representa el saber o conocimiento, como se aprecia en la Figura 1.



**Figura 1: El Triángulo Didáctico**

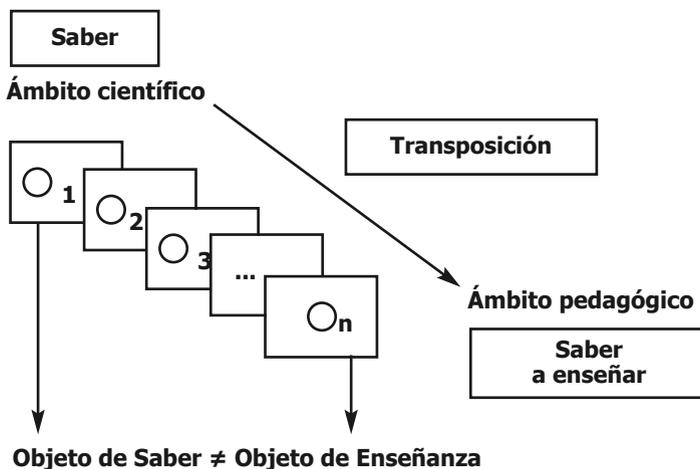
En el caso que aquí se considera, la disciplina sustantiva es la matemática, y el conocimiento o saber se enraíza allí. Pero, ¿de qué saber se trata? Como bien lo señala Rico (1997), "la discusión sobre ¿qué es el conocimiento matemático? no es trivial y afecta profundamente al diseño y desarrollo del currículo de matemáticas." (p. 382) Es posible, pues, considerar tres grandes categorías de conocimiento matemático: el académico o científico, el escolar y el cotidiano, como muestra la Figura 2, los cuales interactúan dentro de una sociedad y cultura específicas.



**Figura 1: Tipos de conocimiento matemático**

A los fines del estudio planteado es necesario establecer una nítida diferenciación entre los diversos tipos de conocimiento matemático, en razón de que, como señalan Cantoral & Farfán (2004).

Los objetos destinados a enseñar no pueden en ningún caso analizarse como simplificaciones de objetos más complejos proporcionados por la sociedad científica. Por el contrario, son el resultado de ajustes didácticos, de una construcción, que les hace **diferir cualitativamente de sus saberes de referencia** [negrillas añadidas]. (p. 3)



Análogamente, podrían establecerse consideraciones mediante las cuales se justificase la introducción de un tercer tipo de conocimiento: el cotidiano. Sin embargo, en esta ponencia sólo se considerarán los dos primeros: el académico y el escolar. En el Cuadro 1 se muestra un contraste entre ambos tipos de conocimiento, tomando en cuenta algunos aspectos determinantes.

<b>CONOCIMIENTO MATEMÁTICO</b>	<b>ACADÉMICO</b>	<b>ESCOLAR</b>
Nivel formal	Alto	Intermedio
Grado abstracción	Generalmente alto	Ocasionalmente alto
Escolaridad	Universitaria y postgrado	Nivel primario y secundario
Institucionalización	Alta	Alta
Se encuentra en	Currículum, obras especializadas, revistas	El currículum, las obras didácticas
Ámbito	Universidades, centros de investigación, academias	La escuela
Contextualización	Generalmente es descontextualizado	Poco contextualizado
Practicidad	Teórico, poco intuitivo, aplicable en contextos específicos	Más o menos práctico, aunque no necesariamente útil, poco intuitivo de escasa aplicabilidad

**Cuadro 1: Contrastación del conocimiento matemático académico con el escolar**

Es de hacer notar que no se entrará a considerar importantes aspectos de orden epistemológico, los cuales se salen del objeto del presente artículo, pero que evidentemente subyacen a las diferencias cualitativas que presentan los objetos pertenecientes a cada uno de los respectivos ámbitos. Sin embargo, para cerrar este apartado, vale la pena recalcar que

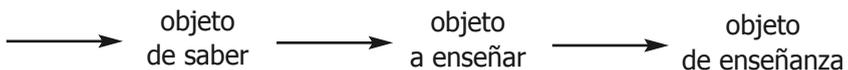
en la adaptación escolar de una obra matemática, se [produce] una auténtica reconstrucción de la misma que [puede] **afectar** no sólo la secuenciación y temporalización de sus componentes (tipos de problemas, técnicas, tecnologías y teorías), sino **la naturaleza misma de dichas componentes, a su estructura interna y a sus interrelaciones** [negritas añadidas]. (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997, p. 143)

### **La Transposición Didáctica como mecanismo de enlace entre el conocimiento matemático, el académico y el escolar**

La Transposición Didáctica (TD) es un constructo creado en el marco de la Didáctica Fundamental, con la intención de explicar el proceso que permite que un conocimiento propio del ámbito científico, siguiendo un conjunto de transformaciones, pase a formar parte del ámbito escolar. (Ver Figura 3)

Para Chevallard (2000)

un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de (SIC) un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica. (p. 45)



**Figura 4: Esquema de Transposición Didáctica**

Para aclarar un poco el significado de este complejo proceso de la TD ha de decirse que éste

lleva el saber 'erudito' al saber a enseñar, consignado bajo la forma, por ejemplo, de capítulos de libros de texto escolar. Sin embargo, **el trabajo de transposición no se detiene en la puerta de la clase, sino que, por el contrario, marca todos los actos de enseñanza** [negritas añadidas]. (Cantoral y Farfán, 2004, p. 2)

Esto último es de suma importancia por cuanto le corresponde al docente un importante rol que jugar en este proceso. Para aclarar esto, es necesario adentrarse un poco en el mecanismo de la TD.

Mediante el proceso de la TD se produce una descontextualización de los significantes al ser transpuestos a un nuevo discurso, dentro del cual éstos son o deben ser re-contextualizados. A esto hay que añadirle que "el saber que produce la transposición didáctica será por tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio". (Chevallard, 2000, p. 18)

La labor de re-contextualización le compete tanto al autor de obras didácticas como al docente.

Sin embargo, es constatable que en ambos casos (autores y docentes) se produce el fenómeno de una re-contextualización que emplea datos artificiales como consecuencia de una desincretización del saber. En ocasiones incluso esto conduce a la aparición de datos y/o de informaciones contrarias a los hechos reales y cotidianos, así como a contradicciones con hechos y conocimientos científicos comprobados. En otras oportunidades, existe una absoluta trivialización del saber. Todo ello produce como consecuencias inevitables la percepción de la inutilidad de la matemática, la fragmentación artificial del saber y la sensación de que las propias matemáticas son un conjunto de compartimientos estancos. Un elemento o actividad

dentro de la cual se palpa de manera notoria lo antes expuesto, son los ejemplos, ejercicios y problemas, y a ello se dedica el próximo apartado.

### ¿Qué es un “Problema vestido”?

Bajo esta denominación, el didacta alemán Kühnel (citado por Hernández Ruiz, 1950), designa a aquellos ejemplos, ejercicios y/o problemas propuestos al alumno –por los docentes o en las obras didácticas– los cuales se encuentran rodeados por un contexto artificioso, para hacerlos aparecer como que proviniesen de situaciones de la vida real. Este tipo de enunciados, cuya presencia es bastante usual en los textos matemáticos, han sido estudiados y criticados por diversos autores, entre quienes resalta Kline (1976) quien formula una dura crítica al respecto, señalando que:

**El aislamiento del mundo real es evidente en los artificiosos problemas que se encuentran en los textos.** Además de los ejercicios puramente técnicos que sirven de práctica y que evidentemente no tienen conexión con el mundo real, hay ejercicios cuyo carácter se ilustra a continuación.

Al dividir un cierto número por dos se obtiene el mismo resultado que multiplicándolo por tres y restando quince. Hallar el número.

Harry gana a la semana tres veces más que Tom, mientras que Dick cobra ochenta dólares a la semana más que Tom. Si Dick y Harry tienen el mismo salario, ¿cuánto gana cada uno de los tres?

[...]

He aquí un problema «científico»: Según la ley de la reflexión,  $i=r$ . Siendo  $i = (2n+30)^\circ$  y  $r=(4n-10)^\circ$ , hallar  $n$ . No se incluye ni una palabra acerca del significado de la ley de reflexión. Se podría referir a la reflexión mental.

**La artificialidad de estos problemas es obvia. Su necedad e inutilidad harían que cualquier estudiante sensible se retorciera mentalmente de dolor** [negritas añadidas]. (p. 90)

El “ropaje” que recubre a este tipo de enunciados presenta características muy diversas, como medidas que toman valores no acordes con la

realidad; datos irreales y aún absurdos, situaciones carentes de significado, contextos no familiares para el alumno, entre otras.

### **Aspectos metodológicos**

El estudio aquí reportado se basó en una muestra intencional (Azorín, 1972) de 30 obras didácticas de matemáticas elementales empleadas en Venezuela durante el período comprendido entre los años 1826 y 1969, extraídas de un inventario de 245 obras entre nacionales y nacionalizadas, siendo éstas últimas aquellas que tienen algún componente nacional, bien sea su traducción o su edición en el país. La muestra se elaboró, primero, sobre la base de catálogos, estudios y bases de datos de diversas bibliotecas; un inventario de las obras didácticas en uso en el período considerado. Luego, se realizó la selección de las obras, lo que se hizo sobre la base de un conjunto de criterios los cuales se señalan a continuación. (Ver Cuadro 2)

<b>CRITERIO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Disponibilidad	Posibilidad real y garantizada de acceso a la obra en formato de papel o electrónico.
Cobertura del período	Necesidad de examinar obras que abarcasen lo mejor posible el período en estudio.
Representatividad	El que las obras mostrasen la variedad y heterogeneidad de éstas; vale decir, la diversidad de enfoques pedagógicos; los disímiles estilos presentes así como las distintas áreas y contenidos matemáticos a ser enseñados.
Relevancia del autor	Consideración de aquellos autores que fueran notables en su época, tanto por su carácter de pedagogos, o como cultores del campo de las ciencias exactas, o por el hecho de que los cargos que desempeñaron les hicieron personas de notoria influencia en los cambios educativos.

<b>CRITERIO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Importancia de la obra	Trascendencia, influencia e impacto generados por la obra en su momento o en épocas posteriores, tanto al servir de modelo y/o fuente para que otros autores elaborasen sus propias obras, como en cuanto éstas definieron o moldearon el listado de contenidos a ser enseñados; vale decir, fueron de hecho considerados como los programas de un período histórico o tomadas como marco de referencia al momento de elaborar programas.
Difusión	Característica referida a tiradas altas de la obra y/o a múltiples reimpresiones y/o reediciones de la misma.
Permanencia	Presencia o permanencia de la obra en el mercado por un prolongado período de tiempo.
Innovación pedagógica	Presencia dentro de una obra de cambios pedagógicos importantes con respecto al <i>status quo</i> de la educación en el momento de su aparición.
Aprobación oficial para su uso escolar	Presencia de la obra en las listas de aquellas que fueron sujetas a evaluación y a la aprobación oficial para ser empleadas en las escuelas

**Cuadro 2: Criterios para escoger las obras a ser analizadas.**

A su vez, en cada una de estas obras se revisaron los enunciados que aparecían etiquetados como ejemplos, ejercicios o como problemas, y de éstos se seleccionó una muestra intencional que fuese representativa de la categoría "Problema vestido". El número de problemas seleccionados por cada obra fue variable. Un aspecto de importancia capital para el análisis fue determinar cuán reales eran los elementos contextuales que rodeaban al enunciado de la situación problemática, para lo cual se consultó bibliografía pertinente a cada caso.

Así, para cada uno de los enunciados seleccionados, fue analizada su resolución, cuando ésta aparecía en el texto, considerando en primer lugar la corrección matemática de la misma. Si el enunciado correspondía a un ejercicio o problema propuesto, se procedió a resolverlo. En segunda instancia, se hizo un estudio del contexto que rodeaba al enunciado, considerando la familiaridad del mismo para un alumno de la época en que la obra era empleada, lo razonable de la situación planteada y cuán real pudiera ser ésta.

Adicionalmente, fueron consideradas dos obras de un período más reciente y de un nivel educativo un poco más elevado (3ª Etapa de Educación Básica), para constatar la permanencia de este tipo de enunciados dentro de las obras didácticas y como parte integrante del estilo de los autores de las mismas. Es importante señalar que no se ha hecho una distinción explícita entre ejemplo, ejercicio y problema. Es de advertir que los enunciados se transcriben respetando la grafía, la ortografía y las normas de acentuación que emplearon los respectivos autores.

### **Los Problemas vestidos en las obras didácticas del período 1826-1969**

De seguidas se muestran algunos de los ejemplos, ejercicios y problemas presentes en las obras de la muestra. Por razones de economía, obviamos en muchos casos los detalles de la solución.

En primer lugar se considerará una obra proveniente de España que fue reeditada en Venezuela. Se trata de una Aritmética escrita por Romero y Serrano. Uno de los enunciados se muestra a continuación:

#### **EGEMPLO II**

Un General se halla con 9609 soldados, y quiere formar de ellos un escuadrón cuadrado: ¿cuántos soldados ha de poner de frente, y cuántas filas?

#### **ESPLICACION**

Para resolver esta cuestión sáquese la raíz cuadrada del número dado 9609, como se ha dicho en los (§§. 328, 330, 332 y Adv. 38), y según se va a demostrar. (Romero y Serrano, 1826, p. 143)

Seguidamente el autor saca las cuentas respectivas y señala explícitamente la solución, la cual resulta ser 98 filas con 98 soldados y sobran 5 soldados. A todas luces se trata de una situación absolutamente ficticia.

En otra obra, esta vez escrita por un venezolano, se encuentra el siguiente enunciado:

En la certeza de que un viajero en 5 días, caminando 8 horas al día, ha andado 70 leguas, se pregunta ¿cuántas leguas andará en 12 días caminando 9 horas al día, y en igualdad de todas las demás condiciones? (Chiquito, 1842, p. 104)

Se analizará la situación planteada. De acuerdo con el enunciado dado, el viajero ha invertido 40 horas para avanzar 70 leguas. Como una legua equivale a 5,556 Km ello significa que nuestro viajero recorrió 388,92 Km. Si se divide esta cantidad por el número de horas, se tiene que la velocidad promedio del caminante era de 9,723 Km/h. Sin embargo, se conoce que la velocidad promedio de un ser humano al caminar está alrededor de los 5 Km/h. Adicionalmente, habría que decir que imprimirle al cuerpo humano ese esfuerzo durante tantas horas y días seguidos es una exageración. Se concluye entonces que, sin lugar a dudas, se trata de un típico "Problema vestido".

En otra obra venezolana, la de Echeandía<sup>1</sup> (1896, 1926), se citan dos ejemplos que expone en el tema de Regla de Aligación.

*Un platero tiene 6 onzas de plata de á 16 reales, 8 onzas de á 20, 4 de á 22 y 3 de á 17. A cómo saldrá la onza de plata mezclando las cuatro clases?* (Echeandía, 1896, p. 63; Echeandía, 1926, p. 65)

---

1 La primera edición data de 1843.

El problema del platero es muy similar a uno propuesto por Chiquito (1842) en su obra. Varían los datos del precio no coincidiendo ninguno de ellos. Habiendo apenas un año de diferencia entre las primeras ediciones de ambas obras (y la de Echeandía no sufrió cambio alguno en ediciones posteriores) esto da a entender que tales precios son arbitrarios y no los reales del mercado. Más aún, está el hecho de que los datos se mantienen en el tiempo en las dos ediciones consultadas, cuando se sabe que éstos son variables. Puede establecerse entonces que dicho enunciado corresponde a un "Problema vestido".

Al considerar la clásica obra de Aritmética de Lacroix (1865), en traducción realizada en España y edición venezolana, puede compararse ésta con la edición francesa de 1813.

El siguiente enunciado es típico de lo que acontece con muchas traducciones.

Edición de 1813, p. 86	<b>109. Une pièce de drap contenant 13 mètres a été payée 130 francs: on demande combien coûterait une pièce du même drap, qui aurait 18 mètres de longueur?</b>
Edición de 1865, p. 122	151. Supongamos que despues de decirnos que 13 <b>varas</b> de lienzo han costado 130 reales, se nos pregunte <i>¿cuánto costarán al mismo precio 18 <b>varas</b> del mismo lienzo?</i> (Negrillas añadidas)

**Cuadro 3: Un problema en dos ediciones de la obra.**

Puede observarse en el Cuadro 3 que el traductor español mantuvo las cifras originales y "españolizó" el enunciado cambiando las unidades de medida por las que estaban en uso en España para la época. Ello hace que el problema en cuestión, aún cuando hubiese sido realista en sus inicios, con el paso del tiempo se convirtió en un "Problema vestido". Puede entonces señalarse que las modificaciones realizadas por el traductor fueron sustanciales.

Considérese, a título de ejemplo, otro enunciado propuesto:

Supongamos que habiendo comprado 19,13 varas en **315,4537 reales** queremos averiguar á como sale cada vara [negrillas añadidas]. (Lacroix, 1865, p. 79)

Aquí a todas luces se está en presencia de un “Problema vestido”. En ningún sistema monetario se hacen aproximaciones a la diezmilésima como aparece en el enunciado que se está considerando. El colocar tantos lugares decimales pudiese ser atribuido al traductor por cuanto en la edición de 1813 el enunciado es:

**Je suppose, par exemple, qu’ayant payé 19<sup>mè</sup>, 13 d’étoffes, 315<sup>fr.</sup>, on demande à combien sevient le mètre? Pour le trouver on divisera 315<sup>fr.</sup>,45 par 19,13; on obtiendra 16<sup>fr.</sup>,49.**

**Cuadro 4: Extracto de la página 84 de la obra de Lacroix en edición francesa de 1813.**

Como puede apreciarse, allí sólo aparecen dos cifras decimales. Más aún, en el enunciado original de 1813 se usan unidades métricas y se considera una moneda como el franco, la cual estaba dividida en 100 partes. En el enunciado de 1865 se usa la vara con fracciones decimales de ésta cuando la subdivisión de esta medida no se expresaba de tal forma.

En la obra de Urdaneta (1877) se encuentra el siguiente enunciado:

1º Un hortelano tiene cuatro matas de naranjas: desea saber cuánta cosecha producen, dando la una 2.408, la otra 5.485 y las otras dos 8.458. (p. 12)

En el enunciado lo primero que puede observar alguien y que salta a la vista es la enorme disparidad entre lo que supuestamente produce cada mata de naranja. Luego, como el autor no señala tiempos ha de creerse que se trata de la producción anual de cada planta. Se sabe que una mata

de naranja criolla produce entre 4 y 8 sacos al año a razón de unas 180 naranjas por saco. Poniéndose en el mejor de los casos, vale decir que el árbol da 8 sacos, entonces se obtendrían unas 1440 naranjas cifra que dista grandemente de los datos señalados en el enunciado del problema, los cuales son absolutamente irreales y en consecuencia se trata de un "Problema vestido".

Otro enunciado, de la misma obra, es el siguiente:

1 legua se anda en 3 horas y 3 minutos ¿en cuántas horas se andarán 25 leguas? (Urdaneta, 1877, p. 32)

Un primer elemento que resulta extraño es la apreciación al nivel de los minutos en una época en la cual eran escasos los relojes. Por otra parte, 25 leguas representan 138,9 Km. De acuerdo con los datos, el peatón invierte 76 horas y 15 minutos (76,25 horas) para realizar el recorrido, de donde su velocidad media es 1,82 Km/h. Ello no se corresponde con la velocidad media del ser humano en condiciones normales la cual es aproximadamente 5 Km/h.

En la obra de Geometría de Jáuregui (1892) se encuentran los siguientes enunciados:

Si un prado tiene la forma de un rombo con la base de 1.250 m. y la altura de 970 m. ¿Cuál será su superficie? (p. 457)

Otro enunciado es el siguiente:

¿Cuántos metros cuadrados de tafetán se necesitan para construir un globo aerostático de forma esférica, debiendo tener su diámetro m. 3,90? (p. 470)

Está presente aquí la irrealidad de muchos enunciados en los que aparecen prados en forma de rombo, campos en forma de trapecio, corrales triangulares,... En el caso del problema de construcción del globo aerostático, se tiene un contexto absolutamente fuera de la realidad de un alumno de aquella época. y más aún en una población como La Grita, en donde era usado dicho texto; e incluso el planteamiento del mismo ado-

lece de fallas por cuanto no se considera el desperdicio de tela que ocurre al construir una esfera a partir de una forma rectangular. Puede en consecuencia afirmarse que se trata de *Problemas vestidos*.

Consideremos el siguiente enunciado tomado de la obra *Catecismo del sistema métrico* de Muñoz Tébar (1897).

Si un metro de paño cuesta B. 2,25 cuánto importa un decámetro? Y cuánto m/ 18,27? Y cuánto 18 centímetros? Cuánto un decímetro? Si m/ 47,18 importan B. 136,15 cuánto importará un metro? Cuánto un decímetro? (p. 34)

El contexto aquí es bastante simple. Al estudiar los datos del problema planteado se tendría que al comprar los 47,18 metros de paño el precio por metro se incrementaría sustancialmente. Pasaría de un precio de 2,25 bolívares a 2,885 bolívares; es decir, un incremento del 28,22%, lo cual no parece lógico puesto que ahora se compra al mayor. Por supuesto, podría tratarse de un paño de mayor calidad que tuviera un precio superior, pero el enunciado no lo señala, así como tampoco lo da a entender. Así planteado, este problema tiene todas las características de ser un "Problema vestido".

Veamos el siguiente enunciado, propuesto en una obra del siglo XX<sup>2</sup>, la de Vílchez (1912)

Réstese de 50.075 bolívares la cantidad de 6.387 bolívares (p. 48)

Si se centra el enfoque en el enunciado, similar al que se pudiese encontrar en muchas obras para este nivel educativo, se encuentra que el mismo es poco realista. La razón de esta afirmación estriba en que para 1912, y seguramente el enunciado está ya en ediciones anteriores, la suma de 50 075 bolívares era una fortuna. Tal cantidad de dinero sería algo inimaginable para un niño de aquel momento y, lo que pretendía ser un enunciado con "números concretos", en la práctica resulta una completa abstracción. Se está en presencia de un "Problema vestido".

---

<sup>2</sup> La primera edición es de 1889.

En otra obra, la de Faure Sabaut (s/f), se encuentra lo siguiente:

Un deportista camina todos los días Km/ 3,155 para que le obsequien m/ 1,75 de madera, que luego vende a Bs. 0,05 el cm/ lineal. Después de 30 días, ¿cuántos kilómetros ha recorrido; qué longitud de madera le han obsequiado; qué suma ha percibido por su venta? (p. 20)

Como puede apreciarse, se plantea una situación bastante irreal, sumamente artificiosa, por lo que puede ser catalogado como un "Problema vestido".

Por razones de extensión han de omitirse otros ejemplos interesantes y a continuación se muestra un último caso que también refleja a las claras las ideas que se están discutiendo.

Si la población de una ciudad para el año 1950 era de 725.000 habitantes y al cabo de 10 años aumentó un 280%, ¿cuál es el número de habitantes? (Medina de Dam, 1963, p. 517)

Así como se propone el enunciado, éste carece propiamente de contexto por cuanto no se señala el país en donde se localiza tal ciudad. Si se supone que se trata de Venezuela entonces pueden considerarse los datos demográficos de nuestro país. Si se sitúa en la época a la cual alude el enunciado, se tiene que, según Páez Celis (1974, citado por Cova, 1998, p. 7) la población venezolana en 1950 era de 5 034 838 habitantes, de la cual 2 709 344 correspondía a población urbana, englobando como tal a cualquier poblado con más de 1 000 habitantes. Ahora, 725 000 habitantes, la supuesta población de la ciudad en cuestión, sería el 14,4% de la población y representaría el 26,8% de la población urbana. Más aún, de acuerdo con el censo de 1950, el Estado Zulia completo tenía 560 336 habitantes y todo el Distrito Federal 709 602; en consecuencia, ni Caracas ni Maracaibo alcanzaban a tener para aquel momento 725 000 habitantes.

Más aún, para el siguiente censo (el de 1961) cuyas cifras proporciona la misma autora (pp. 317-319), cuando estudia la geografía de Venezuela, se observa que el Distrito Federal, considerado en su totalidad, tenía para

ese momento 1 257 515 habitantes y todo el Estado Zulia 919 863, siendo las únicas entidades federales cuya población sobrepasaba los 725 000 habitantes. Además, como Maracaibo tenía unos 432 000 habitantes en 1961, la única ciudad del país que pudiese tener 725 000 habitantes era Caracas, pero esto sólo ocurriría 10 años después de la fecha señalada!

Ya en las líneas anteriores se ha demostrado claramente la imposibilidad real de la cifra poblacional proporcionada. Ahora, si se analiza el otro dato, el del crecimiento, éste dice que en una década la población está cercana a triplicarse. Ello es a todas luces una tasa de crecimiento poblacional irreal. Si se la tomara en consideración se arribaría a que luego de 10 años la población de dicha ciudad hubiese sido 2 030 000 habitantes.

### **Los "Problemas vestidos" en dos obras didácticas más recientes**

A continuación se consideran enunciados propuestos en dos obras más recientes, las cuales fueron elaboradas para un nivel un poco más elevado de nuestro sistema educativo, la Tercera Etapa de la Educación Básica. Breijo y Domínguez (1987) presentan el siguiente enunciado:

Para realizar un experimento se utilizaron 1,10 Kg. entre dos sustancias A y B. Cada Kg. de la sustancia A vale 3 Bs. y de la sustancia B, 2 Bs. Si en total se gastó 2,95 Bs. ¿Cuántos Kg se utilizaron de cada sustancia? (p. 109)

Lo primero que se aprecia aquí, y que marca la obvia irrealidad del planteamiento, es que se trata de dos sustancias indefinidas denominadas en el enunciado A y B. Adicionalmente, se habla de un experimento, sin especificar de qué tipo de experimento se trata. Además, si se piensa en alguno de los experimentos usuales que hace un estudiante en ese nivel escolar, bien sea de química, física o biología, es difícil imaginar uno en el cual se emplee tal cantidad de sustancia.

A las observaciones anteriores habría que agregar los precios propuestos en el enunciado: ¿qué sustancias, en el momento de aparición de la obra, tenían tales precios por kilogramo?.

Todos los elementos presentes conducen a la indefectible conclusión de que se trata de un "Problema vestido".

A lo antes expuesto aún debe agregarse otro factor: al pasar el tiempo, y en ediciones posteriores, las obras didácticas mantienen los datos de los enunciados tal cual como aparecieron en ediciones anteriores. Así, a medida que se publican nuevas ediciones, enunciados como el analizado son cada vez más irreales.

Otro enunciado, tomado de la misma obra, es el siguiente:

Tres camisas y 5 pares de zapatos valen 3 195 Bs. y 5 camisas y 3 pares de zapatos valen 2 925 Bs. ¿Cuánto vale cada camisa y cada par de zapatos? (Breijo y Domínguez, 1987, p. 109)

Enunciados como el anterior son típicos de aquellos que no toman en consideración para nada los efectos devaluativos que sufre la moneda, o incluso el cambio de signo monetario, al no mencionar que se trata de precios en un lugar y tiempo determinados. Para que un tal problema fuese realista habría que decir dónde y cuándo se trata de realizar tal compra, ya que tanto las variables lugar como tiempo afectan notoriamente los precios de los bienes y servicios.

Pasando a otros elementos, hay que destacar que cuando un comprador adquiere varios artículos de un mismo tipo o género, usualmente le pide un descuento al vendedor. En consecuencia, por ejemplo, no sería lo mismo comprar 5 pares de zapatos que 3 pares de zapatos, ya que los descuentos serían diferentes. Lo mismo pasaría con los precios de las camisas y sus respectivos descuentos. El razonamiento anterior que aquí hacemos sería aún válido si se piensa en un descuento global por parte del vendedor, quien seguramente haría diferentes descuentos de acuerdo al "paquete" que adquiriese el comprador. Sin embargo, el enunciado conduce a una solución matemática en la cual los respectivos precios de los artículos son los mismos para cada situación de compra.

Por último, al resolver el problema se obtienen números redondos, lo cual no es cónsono con las situaciones reales.

En otra obra, la de Amelli y Lemmo (1994), se plantea el siguiente problema:

Un hombre viajó un total de 1 000 km haciendo el recorrido en carro, en tren y en avión. El viaje completo duró 10 horas. La velocidad del carro fue de 50 km/h, la del tren 60 km/h y la del avión 200 km/h. Hallar el tiempo, en horas, que empleó en cada caso, si el viajero viaja 3 horas más en tren que en carro. (p. 188)

Como en muchos de los enunciados aquí analizados, la irrealidad de la situación se plantea desde el mismo inicio. Así, el enunciado no está situado en ningún país en particular, por lo que podemos ubicarlo en cualquier parte, por ejemplo en Venezuela. ¿Qué significa un viaje de 1 000 kilómetros dentro de la geografía nacional? ¿Qué lugares de interés están separados por tal distancia? ¿Qué motiva al viajero para cubrir ese trayecto?

Ha de recordarse que si se consulta una tabla de distancias entre ciudades se encuentra, por ejemplo, que la distancia (aproximada) por vía carretera entre Tucupita y San Fernando de Apure es de 977 Km; la que separa a Tucupita de Acarigua es de 1 042 Km; y Ciudad Guayana y Barquisimeto están separadas por 1 002 Km. Si el problema tuviera un contexto realista debería haber, en primer lugar, alguna motivación que indujera al viajero a emprender tan largo periplo con señalamiento expreso de los lugares de partida y de llegada.

El siguiente punto de análisis lo constituye los medios de transporte empleados. Es de hacer notar que Venezuela no es un país que tuviera –para el momento de la elaboración de la obra- un sistema de trenes de transporte de pasajeros; en consecuencia, es artificiosa la incorporación del ferrocarril en el enunciado. A ello hay que añadir que, de acuerdo con el enunciado, se viaja “3 horas más en tren que en carro”. Si observamos los datos para el carro, su velocidad promedio es de 50 Km/h, lo cual no

es razonable –tanto por el tipo de vías como por la velocidad que puede desarrollar un automóvil– para el momento en que el libro fue elaborado. Si analizamos el caso del avión, en la actualidad la flota aérea que vuela en el país está constituida por aeronaves cuya velocidad supera por mucho la que plantea el problema. Incluso si consideramos a un veterano de los aires como un DC-3, que es un antiguo avión con motor a pistón, éste llega a alcanzar los 320 Km/h. La velocidad propuesta podría asociarse a una antigua avioneta Cessna monomotor, para que tuviera sentido real.

Añadiremos que, de acuerdo con el enunciado, no hay ningún paréntesis entre el uso de cada uno de los medios de transporte. Vale decir, el viajero desciende de uno y se sube al siguiente, el cual arranca inmediatamente: ¿Es esto posible en la realidad?

Al resolver el problema se obtienen cantidades exactas, más aún, son números naturales, lo cual está reñido con la realidad. Pero, los mismos resultados para nada se ajustan a nuestro entorno: el viajero recorre 300 Km en tren, 600 en avión y 100 en automóvil. ¿Qué población está alejada 100 Km del aeropuerto más cercano? Si pensamos en una avioneta Cessna, sirve cualquier pequeña pista, ya no habría que pensar en un aeropuerto. Un avión DC-3 tampoco tiene demasiados requerimientos para efectuar las maniobras de despegue y de aterrizaje, pues requiere de una pista de relativamente poca longitud.

## **Conclusiones**

La presencia de “Problemas vestidos” es un hecho muy marcado en las obras didácticas de matemáticas elementales y la inmensa mayoría de los enunciados con contexto caen en dicha categoría. La utilización de “Problemas vestidos” como una forma de plantear la posibilidad de aplicación del conocimiento matemático es una práctica persistente y usual de los autores de obras didácticas. La problemática se plantea, por un lado, por el abuso de dicha práctica y, por otra parte, en la utilización de elementos que chocan con la realidad o con hechos humanos y/o científicos establecidos.

El estudio muestra que ésta es una característica independiente de la época en que haya sido escrita la obra y del lugar de procedencia de la misma.

En la gran mayoría de los casos los enunciados con contexto presentes en las obras didácticas, ya desde la primera edición, son "Problemas vestidos". Más aún, con el paso del tiempo su irrealidad aumenta progresivamente por cuanto la información allí expresada sufre de un proceso de obsolescencia, el cual no es tomado en cuenta ni por los autores ni por los editores. Ello es muy marcado en aquellas obras que tuvieron una gran permanencia en el tiempo y que fueron incluso reimpresas muchos años después de la muerte de sus respectivos autores. También se encuentran los casos de problemas con contexto anclado en la realidad y por el proceso de obsolescencia de la obra se convierten en "Problemas vestidos".

El contexto de los problemas en muchos casos es uno abstracto al no hacer referencia a sitios, épocas y/o productos específicos. En algunos casos en donde se intenta tener alguna precisión ésta no se ciñe a la realidad de la época o considera elementos ausentes o poco presentes en la realidad.

Pensando que las obras escritas en Venezuela deberían estar diseñadas para todos los alumnos del país, o por lo menos para una buena parte de ellos, se incluyen en ellas a veces elementos contextuales que sólo tienen familiaridad para los que habitan en ciertos lugares específicos o que pertenecen a un estrato social determinado.

Los enunciados que involucran cantidades de dinero no toman en consideración para nada los efectos devaluativos que sufre la moneda o incluso el cambio de signo monetario. Ocasionalmente se trata de subsanar esto simplemente dejando intactos los montos y cambiando la unidad monetaria. Acción similar se sigue al momento de la traducción o de la reimpresión de una obra extranjera. Con las unidades de medida, cuando se pasó al sistema métrico decimal, en muchos casos sólo se hizo el cambio

en las unidades de medida colocando ahora las unidades métricas donde antes se mencionaban unidades antiguas (como la vara). Algo similar se hace con las obras cuyas medidas vienen expresadas en el sistema inglés.

Todo lo anterior muestra que no existe un proceso de re-contextualización adecuado por parte de los autores de las obras didácticas, labor que tampoco –por causas diversas– aborda el docente, originando situaciones carentes de significado para el alumno. Este tipo de situaciones es generadora directa de obstáculos didácticos en el alumnado, generando con ello poca comprensión de la disciplina, así como sentimientos de que ésta es de escasa o nula aplicabilidad y utilidad en el mundo externo al ámbito escolar. Asimismo, esto no coadyuva a entender las matemáticas como un cuerpo de conocimientos interrelacionados, sino más bien da la percepción de un conjunto de nociones y algoritmos que se comportan como compartimientos estancos.

Esta problemática puede asociarse con las concepciones que manejan los autores y los docentes en torno a los diferentes tipos de conocimiento matemático. Se asume implícitamente una concepción del conocimiento matemático escolar como una mera simplificación del conocimiento matemático académico; y a éste último se lo conceptúa como centrado en la aritmética, como ciencia de la cantidad y fundamentado en los algoritmos y en el cálculo. En consecuencia, lo conceptual y la utilidad real de la matemática son sacrificados y se escenifica una parodia de realismo, simulando la aplicación del conocimiento matemático apelando a contextos ficticios, artificiosos y aún irreales.

## Referencias

Amelli, M. R. y Lemmo, J. (1994). *Arco Iris Básico. Matemática 9*. Caracas: Librería Editorial Salesiana.

Azorín, F. (1972). *Curso de muestreo y aplicaciones*. Madrid: Aguilar.

- Breijo, B. y Domínguez, P. (1987). *Matemática 9º grado*. Caracas: Editorial Triángulo.
- Cantoral, R. y Farfán, R. (2004). *Desarrollo conceptual del cálculo*. México: Thomson.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Chiquito, M. (1842). *Compendio de Aritmética razonada, según Lacroix y otros autores*. Caracas: Imprenta de “El Venezolano”.
- Cova, C. (1998). *Realidad social de Venezuela. Curso de Formación Sociopolítica, N° 6*. Caracas: Centro Gumilla.
- Echeandía, M. (1896). *Compendio de aritmética razonada. Extractado de los mejores autores para el uso de los jóvenes que asisten a los colegios y a las escuelas de primeras letras*. Caracas: Librería Española L. Puig Ros y Hermano, Libreros-Editores.
- Echeandía, M. (1926). *Compendio de aritmética razonada extractado de los mejores autores*. Caracas: Librería Española de L. Puig Ros y Parra Almenar Sucesor.
- Faure Sabaut, J. (s/f). *Nociones elementales de sistema métrico decimal, para 4º, 5º y 6º Grados*. Maracaibo: Editorial Hermanos Belloso Rossell.
- Hernández Ruiz, S. (1950). *Metodología de la aritmética en la escuela primaria*. México: Editorial Atlante.
- Jáuregui Moreno, J. (1892). Geometría elemental para uso de los establecimientos de educación de ambos sexos. En: Comisión Presidencial para la celebración del Sesquicentenario del Natalicio de Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui Moreno. (1999). *Mons. Dr. Jesús Manuel Jáuregui Moreno. Obras Completas, Tomo I* (pp. 425-484). San Cristóbal: Editorial Futuro.

- Kline, M. (1976). *El fracaso de la matemática moderna*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Lacroix, S. (1865). *Tratado elemental de aritmética*. Caracas: Rojas Hermanos Editores.
- Lacroix, S. (1813). *Traité élémentaire d'arithmétique*. París: Mme. veuve Courcier, Imprimeur-Libraire.
- Medina de Dam, A. (1963). *Quinto Grado enciclopédico (conforme a los programas oficiales vigentes)*. Caracas: AMDAM.
- Muñoz Tébar, J. (1897). *Catecismo de sistema métrico decimal*. Caracas: Librería Española, L. Puig Ros y Hermano, Libreros-Editores.
- Rico, L. (1997). Dimensiones y componentes de la noción de currículo. En: Rico, L. (Ed.). (1997). *Bases teóricas del currículo de matemáticas en educación secundaria*. (Cap. 7, pp. 377-414). Madrid: Editorial Síntesis.
- Romero y Serrano, L. (1826). *Lecciones de aritmética puestas en forma de diálogo para instrucción de la juventud*. Caracas: Tomás Antero.
- Urdaneta, A. (1877). *Aritmética para los niños. Sistema objetivo*. Caracas: Imprenta Federal.
- Vílchez, E. (1912). *Tratado de aritmética práctica. Dividido en dos cursos. Primer Curso*. Maracaibo: Hermanos Belloso R. Libreros.

## 2 Producción académica: Géneros textuales, temáticas y autorías en la Revista de Pedagogía (1996-2006)

Carlos Eduardo Blanco  
carlos.e.blanco@ucv.ve  
ceblan@cantv.net

Luisa Elena García  
legh1741@yahoo.com  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 06/06/2011 Aprobado: 08/07/2011

### Introducción

Las revistas especializadas constituyen un espacio privilegiado para la divulgación del conocimiento y para el diálogo dentro de las disciplinas (Guevara & Ramos, 2009; Meza, 2005; Bolívar, 2004; Nieves, 2000; Rodríguez, 1996). La investigación es una de las funciones centrales de las universidades (Albornoz, 2006; Blanco, 2006; Tapia, 2006; Ramos, 2004; Rodríguez, 2001; Lemasson & Chiappe, 1999; Rodríguez, 1998) y la expresión escrita es el vehículo privilegiado para la comunicación del conocimiento (Swales, 2004; Calsamiglia & Tusón, 2001; Hyland, 2000, Berkenkotter & Huckin, 1995) cuya producción necesita de evaluación y seguimiento. El interés del presente estudio, parte de un proyecto mayor, fue investigar dos géneros textuales (Blanco & Briceño, 2009, 2006; Blanco, 2005; Charaudeau, 2004; Chumaceiro, 2001; Ciapuscio, 1994) principales (artículos de investigación y ensayos) (2) publicados durante un período de once años en la Revista de Pedagogía de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Se buscó conocer aspectos formales de los géneros señalados como contribución al conocimiento de lo que con frecuencia se asume como publicación científica en educación en nuestro ámbito (Vincentelli, 2003). Esta

búsqueda se inscribe dentro de los denominados estudios de producción científica o académica (Blanco y otros, 2009; Guevara & Ramos, 2009; Vincentelli & Witter, 2009; Vincentelli, 2006; Blanco, 2006; Meza, 2005; Villarroel, 1990) dentro de los cuales las autorías de los trabajos son una categoría importante (Blanco y otros, 2009; Vincentelli & Witter, 2009), de modo que en el presente estudio se relacionan asuntos como los son: una revista especializada de educación, dos géneros textuales que ella vehicula y dos variables de producción científica.

Al referirnos a géneros textuales de la investigación, aludimos a aquellos productos culturales escritos (Charaudeau, 2004) que tienen como objetivo frecuente informar acerca de un hallazgo de la realidad y cuyo propósito puede ser también explicar, exponer y argumentar (Hyland, 2000). Ejemplos de este tipo de géneros son las tesis, los artículos científicos, los ensayos y los resúmenes, entre otros. En el área específica que nos atañe, la educación, hemos encontrado un vacío de conocimientos en este particular, el cual buscamos llenar mediante el estudio de aspectos importantes de una revista especializada, siendo la Revista de Pedagogía uno de los espacios idóneos en torno a temáticas educativas de interés nacional e internacional (Ovelar, 2009; Vincentelli & Witter, 2009; Díaz, 2006). Se considera importante investigar la estructura genérica que ha presentado esta revista a partir del tiempo en el cual se consolida el Consejo Editor de la revista y el arbitraje, procedimiento de evaluación que le otorga el carácter de revista científica. Se abordan los dos géneros académicos mayores debido a que de esta manera se puede lograr conocimiento acerca de lo que probablemente se considere investigación (Swales, 2004; Bolívar, 1999; Berkenkotter & Huckin, 1995) en educación, así como acerca de aspectos de la producción de la comunidad discursiva en particular (Meza, 2005; Swales, 2004).

Teniendo en cuenta lo expuesto, se analizaron aspectos organizativos de los textos y otros formales de la Revista de Pedagogía para el período

1996-2006. Se buscó responder a tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los géneros textuales privilegiados en la Revista de Pedagogía durante el período estudiado?
2. ¿Cuáles son las temáticas que se han abordado durante el período señalado?
3. ¿Cómo se manifiesta la frecuencia de la autoría?

Los objetivos específicos son clasificar los géneros publicados dentro de la sección de artículos principales de la Revista de Pedagogía, determinar las temáticas que se han publicado durante el período señalado y establecer la frecuencia de los autores durante el período en cuestión.

## **Método**

Se concibió el estudio como mayormente descriptivo-exploratorio, sin excluir la interpretación. Se considera descriptivo porque busca describir las características de un fenómeno para poner de manifiesto su estructura o comportamiento y de esta manera caracterizar la realidad estudiada (Marques, 1996; Sabino, 1994). Se ha apuntado a caracterizar la organización de géneros textuales relevantes además de otros aspectos formales de tales géneros, los cuales son el fenómeno a estudiar. Se considera un estudio exploratorio por que la temática abordada ha sido poco estudiada y busca abrir otros caminos para profundizar en ella (Sabino, 1992). Los datos se obtienen a partir de la aplicación de técnicas documentales donde aparecen los datos y/o a través de las fuentes originales (Balestrini, 1998; Alfonso, 1994). En este caso las fuentes documentales son interés del investigador pues ellas contienen los datos que serán analizados (Ramírez, 2004). Aunque suele asociarse a la investigación documental como la revisión de libros, con fines informativos, en nuestro trabajo son las revistas y sus géneros textuales, como documentos, la principal fuente de información que permite el acercamiento a la realidad. Se analizan unidades escritas con pertinencia en el área educativa (géneros de revistas

especializadas, palabras claves y denominaciones de autorías) siendo estos la fuente de los datos.

En lo que refiere al primer objetivo del estudio y la técnica de recolección de datos que permitió al investigador recabar la información, se hizo necesario un recurso para tal fin (Sabino, 1992) y así controlar la observación realizada. Primeramente, se procedió a la selección de las revistas del período establecido (números 45 a la 80), contentivas de los géneros publicados (Artículos de Investigación y Ensayos) para posteriormente proceder a la utilización de una plantilla de dos entradas que permitiera clasificar a ambos géneros. Se excluyeron reseñas y presentaciones, entre otros géneros. Los investigadores no clasificaron los dos géneros mayores analizados, sino que respetaron la clasificación ya existente. La mencionada plantilla (ver Tabla 1) sirvió para la recolección de los datos (los dos tipos de género) según fueran apareciendo en las revistas.

<b>REVISTA NO 45 ENERO-MARZO 1996</b>		
<b>NÚMERO DE ARTÍCULO</b>	<b>AI</b>	<b>E</b>
1	x	
2	x	
3	x	
4		x
5		x

**Tabla 1: Artículos de investigación y ensayos de la Revista de Pedagogía**

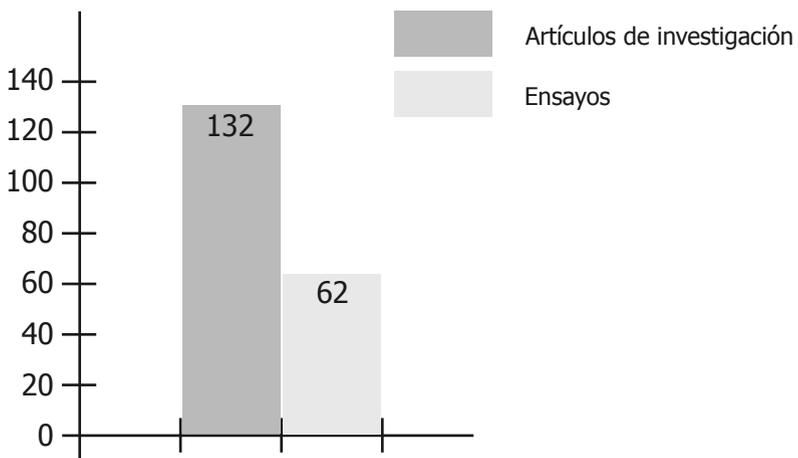
En cuanto a los dos restantes objetivos específicos del estudio, se ubicaron las temáticas de los artículos de acuerdo con las palabras claves que aparecen en los resúmenes de los artículos. En los casos en los cuales no aparecían las palabras claves (años 1996 a 2000), se señalaba con una equis "X" (NO APARECE). Cuando la temática aparecía, se indicaba con

una equis "X" (SÍ), asignándola según la primera palabra clave suministrada. Tal criterio se fundamentó en la multiplicidad de opciones temáticas mencionadas por los autores, por lo que hubo de tomarse una decisión. En los casos en que las revistas eran los denominados números especiales monotemáticos, se asignó una sola temática (la del número). También, se ubicaron y contabilizaron los autores de los textos, información que aparece en la primera página de cada artículo. Se utilizó una plantilla validada ya utilizada anteriormente, con adaptación para los objetivos de este estudio (ver Blanco & Briceño, 2006, 59). Posteriormente al llenado de las plantillas, se procedió a la elaboración de una base de datos computarizada, la cual facilitara la clasificación y manejo de los datos obtenidos.

## Resultados

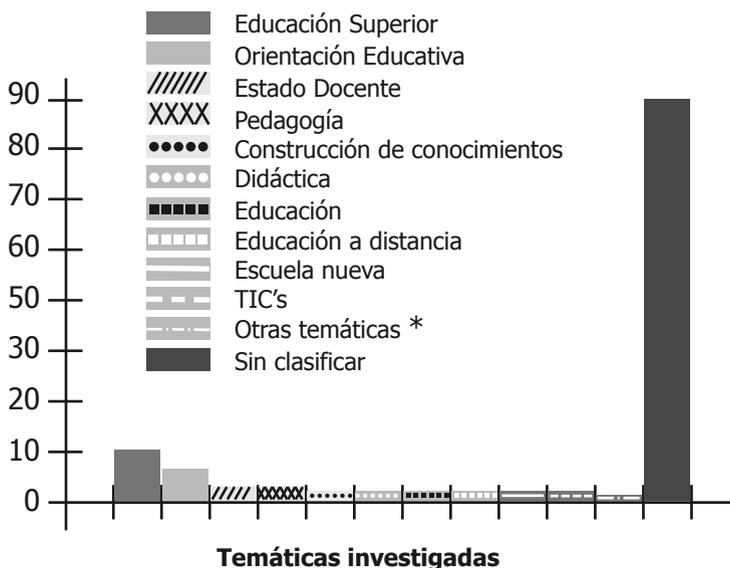
En el gráfico 1 se presentan los géneros textuales (artículos de investigación y ensayos) de acuerdo con la clasificación existente en la revista estudiada.

**Gráfico 1. Géneros textuales publicados 1996-2006**



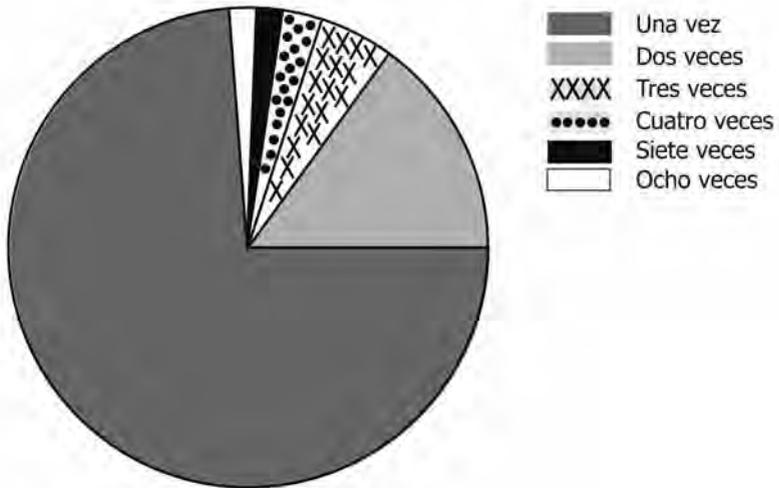
Puede verse que, de acuerdo con la clasificación existente, los denominados Artículos de Investigación más que duplican a los denominados Ensayos (Foro Pedagógico). Por otra parte, en el gráfico 2 se presentan las temáticas abordadas en los trabajos publicados, según lo determina la primera palabra clave del resumen del trabajo.

**Gráfico 2. Temáticas publicadas 2001-2006**



Una dificultad para producir una clasificación precisa fue la ausencia de palabras claves en los resúmenes de los trabajos del período 1996-2000, casi la mitad de la observación. Entonces, se decidió englobar tales trabajos dentro del rubro de "sin clasificación", el cual resultó mayoritario. De otro lado, del año 2001 al 2006, las únicas temáticas con una frecuencia de considerar fueron "Educación Superior", con diez casos, y "Orientación Educativa", con seis, lo cual, dada la cantidad de trabajos, puede sugerir una dispersión temática. De 2001 a 2006 hay 75 otras temáticas distintas (\*) que aparecen una sola vez cada una.

Por otra parte, en el gráfico 3 se presentan las frecuencias de las autorías según lo mostraron los nombres que aparecen en los trabajos.



En el gráfico anterior puede verse que hay una gran desconcentración de autorías, pues las tres cuartas partes de los autores aparecen una sola vez. Los autores con más de cuatro contribuciones son fenómeno infrecuente.

## Conclusiones y recomendaciones

Puede decirse que, en primer lugar, el género textual que predomina en la revista en función de su ubicación en ella es el artículo de investigación, lo cual colocaría a la comunidad discursiva que publica en la revista estudiada, mayormente dentro de las tradiciones post-positivistas de las ciencias sociales y humanas (Swales, 2004). Este hallazgo parece contradecir lo que sugieren otros estudios realizados con artículos y resúmenes de la misma revista, estudios que colocan a dicha comunidad discursiva mayormente dentro de tradiciones histórico-filosóficas, con gran predominio de trabajos documentales, teóricos y de las así denominadas "propuestas" (Briceño, 2010; Blanco, 2009, Vincentelli & Witter, 2009; Beke & Bolívar, 2009; Beke, 2008, 2008a). Por ello, la definición de "artículo de investigación" parece más bien propia de la comunidad discursiva de educación.

Vale recordar que las tradiciones histórico-filosóficas sufrieron de fuerte oposición (hubo profesores "cuestionados" y hasta despedidos de sus cargos) durante la denominada "Renovación Universitaria" de finales de los años sesenta y comienzo de los setenta del siglo pasado (Véase Morles, 1976) en nuestra universidad. Pudiera ser entonces que hoy poco haya cambiado dentro de la mencionada comunidad discursiva. Adicionalmente, y aunque ciertamente ninguna tradición investigativa, ni enfoque de investigación por sí mismos garantizan que las indagaciones promuevan necesariamente el mejoramiento de las prácticas escolares, tiene sentido pensar que mientras más alejados estén los trabajos de las variables del día a día de nuestras aulas, menos probabilidad tendrán de incidir en pro del mejoramiento del servicio educativo, a favor de los niños y los jóvenes de nuestro país.

En relación con las temáticas tratadas en el lapso estudiado, a pesar de la limitación acotada con las palabras claves, un rasgo bibliotécnico introducido recientemente en esta revista, se puede decir que existe gran variedad temática, tanta que probablemente implique dispersión (véase Rodríguez, 2001). Hay predominio de los temas de Educación Superior y de

Orientación Educativa, lo cual tiene sentido, pues los profesores universitarios tienden a abordar temas de su entorno inmediato (véase Marcano, 1986) y poco van al campo de las aulas de Educación Pre-Escolar, Básica y Media. Otro punto importante tiene que ver con los autores que han publicado en este período. La gran mayoría de quienes han publicado en la Revista de Pedagogía lo han hecho sólo una vez, posiblemente una instancia de la Ley de Price (3) lo que también pudiera indicar que la revista ha sido un espacio abierto, pluralista en donde convergen muchas voces.

Finalmente, como recomendaciones, parece prioritario que el Consejo Editor de la revista analizada siga manteniendo, si no aumentando, los criterios de publicación que se aplican, no sólo en la evaluación de los manuscritos que son remitidos, sino que también se sea riguroso con los aspectos formales, algo que por lo visto en oportunidades no ocurrió (caso de las palabras claves). También, parece necesario que la organización de los artículos en los volúmenes refleje más fielmente el género textual al cual pertenecen dichos trabajos.

- (1) Este trabajo forma parte del proyecto de investigación N° 07-00-7225-2008 financiado por el CDCH-UCV.
- (2) La problemática de los géneros, los registros y los tipos de textos es asunto complejo (véase Lee, 2001; Charaudeau, 2004). En el presente trabajo se denominan "artículos de investigación" a los textos publicados dentro de esa clasificación en la revista estudiada y que se entiende que mayormente aluden a una organización textual relacionada con tradiciones positivistas del conocimiento, en las cuales la estructuración y la explicitud del método y los resultados son fundamentales (véase Swales, 2004). De igual manera, aquí se denominan "ensayos" a los textos publicados dentro de la clasificación de "Foro Pedagógico" de la revista, los cuales se entiende que aluden mayormente a una tradición humanística, con frecuencia histórico-filosófica-literaria, cuyos textos implican mayor

libertad, menor estructuración, poca explicitud, si no ausencia, de método y resultados (véase Alegre, 2005; Olson, 1998).

- (3) Se percibe, al igual que en Blanco y otros (2009) que aproximadamente las tres cuartas partes de las comunicaciones de educación corresponden a autores que se presentaron una sola vez en todo el período estudiado. La denominada Ley de Price (Gorny, 2007) describe una distribución desigual de la productividad en la mayor parte de los ámbitos de la creatividad, por lo que lo más frecuente es que los autores tengan únicamente una comunicación en algún evento de su disciplina. Nótese que autores con entre siete y ocho publicaciones constituyen un fenómeno muy poco frecuente.

### **Fuentes documentales utilizadas**

- Revista de Pedagogía. Vol XVII, n° 45, Enero- Marzo, año 1996.
- Revista de Pedagogía. Vol XVII, n° 46, Abril- Junio, año 1996.
- Revista de Pedagogía. Vol XVII, n° 47, Julio- Septiembre, año 1996.
- Revista de Pedagogía. Vol XVII, n° 48, Octubre- Diciembre, año 1996.
- Revista de Pedagogía. Vol XVIII, n° 49, Enero- Marzo, año 1997.
- Revista de Pedagogía. Vol XVIII, n° 50, Abril- Junio, año 1997.
- Revista de Pedagogía. Vol XVIII, n° 51, Julio- Septiembre, año 1997.
- Revista de Pedagogía. Vol XVIII, n° 52, Octubre-Diciembre, año 1997.
- Revista de Pedagogía. Vol XIX, n° 53, Enero- Marzo, año 1998.
- Revista de Pedagogía. Vol XIX, n° 54, Abril- Junio, año 1998.
- Revista de Pedagogía. Vol XIX, n° 55, Julio- Septiembre, año 1998.
- Revista de Pedagogía. Vol XIX, n° 56, Octubre- Diciembre, año 1998.
- Revista de Pedagogía. Vol XX, n° 57, Enero- Abril, año 1999.
- Revista de Pedagogía. Vol XX, n° 58, Mayo- Agosto, año 1999.
- Revista de Pedagogía. Vol XX, n° 59, Septiembre-Diciembre, año 1999.

- Revista de Pedagogía. Vol XXI, n° 60, Enero- Abril, año 2000.
- Revista de Pedagogía. Vol XXI, n° 61, Mayo- Agosto, año 2000.
- Revista de Pedagogía. Vol XXI, n° 62, Septiembre- Diciembre, año 2000.
- Revista de Pedagogía. Vol XXII, n° 63, Enero- Abril, año 2001.
- Revista de Pedagogía. Vol XXII, n° 64, Mayo- Agosto, año 2001.
- Revista de Pedagogía. Vol XXII, n° 65, Septiembre- Diciembre, año 2001.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIII, n° 66, Enero- Abril, año 2002.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIII, n° 67, Mayo- Agosto, año 2002.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIII, n° 68, Septiembre- Diciembre, año 2002.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIV, n° 69, Enero- Abril, año 2003.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIV, n° 70, Mayo- Agosto, año 2003.
- Revista de Pedagogía. Vol XXIV, n° 71, Septiembre- Diciembre, año 2003.
- Revista de Pedagogía. Vol XXV, n° 72, Enero- Abril, año 2004.
- Revista de Pedagogía. Vol XXV, n° 73, Mayo- Agosto, año 2004.
- Revista de Pedagogía. Vol XXV, n° 74, Septiembre- Diciembre, año 2004.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVI, n° 75, Enero- Abril, año 2005.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVI, n° 76, Mayo- Agosto, año 2005.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVI, n° 77, Septiembre- Diciembre, año 2005.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVII, n° 78, Enero- Abril, año 2006.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVII, n° 79, Mayo- Agosto, año 2006.
- Revista de Pedagogía. Vol XXVII, n° 80, Septiembre- Diciembre, año 2006.

### **Referencias bibliográficas**

- Albornoz, O. (2006) *La universidad latinoamericana y su rezago frente a las necesidades reales y objetivas de la necesidad del conocimiento*. Visión Ucevista. 1, 4, 63-67.
- Alegre, A. (2005). *Dichas y desdichas en torno al ensayo*. Papel literario. El Nacional. Mayo 29, 1-2.

- Alfonso, I. (1994) *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Balestrini, M. (1998). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Beke, R. (2008) *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Beke, R. (2008<sup>a</sup>) *El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa*. Núcleo, 25, 13-35.
- Beke, R. & Bolivar, A. (2009) Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En: E.Soumela-Salmi & Dervin, F. (Ed.) *Cross linguistic and cross cultural perspectives on academic discourse* (33-48). Amsterdam: John Benjamins.
- Berkenkotter, C. & Huckin, T. (1995) *Genre knowledge in interdisciplinary communication. Language, cognition and power*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Blanco, C.E. (2009) *Géneros discursivos en educación: La Revista de Pedagogía de la UCV 1996-2008*. Trabajo de ascenso para la categoría de Profesor Titular. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Blanco, C.E. (2006) *La investigación y sus jornadas en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela: 1978-2004*. Agenda Académica. 13, 1-2, 3-8.
- Blanco, C.E. (2005) *Análisis del discurso e investigación educativa: dos casos de resúmenes de conferencias venezolanos: 1990-2002*. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica 31, 1, 143-161.
- Blanco, C.E. & Briceño, Y. (2009) *El discurso de la investigación: 92 resúmenes de congresos de educación. Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 18, 147-169.
- Blanco, C.E. & Briceño, Y. (2006) *El discurso de la investigación educacional: los resúmenes de las ponencias de la UCV en la AsoVac*. Boletín de Lingüística, 18, 26, 33-62.

- Blanco, C.E., Falcón, N. & J. Galeno (2009) *Presencia de la Escuela de Educación en las Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación, 1982-2006. Ponencia presentada en las X Jornadas de Investigación Humanística y Educativa. Caracas, 23 al 27 de Noviembre.* Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004) *Análisis crítico del discurso de los académicos, Signos.* 37, 55, 7-18.
- Bolívar, A. (1999) *Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos.* Akademos. 1, 2, 121-136.
- Briceño, Y. (2010) *El discurso del 'deber ser' en artículos de investigación de Educación, Botánica e Ingeniería.* Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Calsamiglia, H. & A. Tusón (2001) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.
- Charaudeau, P. (2004) *La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual.* Signos. 37, 56, 23-39.
- Chumaceiro, I. (2001) *Estudio lingüístico del texto literario. Análisis de cuatro relatos venezolanos.* Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.
- Ciapuscio, G.E. (1994) *Tipos textuales.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Díaz, R. (2006) *35 años de la Revista de Pedagogía.* Revista de Pedagogía, 27, 79, 189-190.
- Gorny, E. (2007) *Dictionary of creativity: Terms, concepts, theories & findings in creativity research.* [http://creativity.netslova.ru/Price's law. html](http://creativity.netslova.ru/Price's%20law.html). Consultado el 25/1/2010.
- Guevara, M. & Ramos, C. (2009) *Estudio histórico-bibliométrico de las publicaciones periódicas de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV: 1948-2008.* Ponencia presentada en las X Jornadas de Investigación Humanística y Educativa. Caracas, 23 al 27 de Noviembre. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Hyland, K. (2000) *Disciplinary discourses*. Singapore: Longman-Pearson.

Lee, D. (2001) *Genres, registers, text types, domains and styles: Clarifying the concepts and navigating a path through the BNC jungle*. *Language learning and technology*, 5, 3, 37-72.

Lemasson, J.P & Chiappe, M. (1999) *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC/UNESCO.

Marcano, N. (1986) *Tendencias de la investigación en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Actas de las Primeras Jornadas de Investigación Humanística (51-79)*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Marques, P. (1996) *Metodología de la investigación: Modelo para el diseño de una investigación educativa*. Consultado el 22/01/07 en <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm>

Meza, A. (2005) *Estudio métrico de la revista Cuadernos del Cendes: Producción y productividad en trece años de publicación*. *Cuadernos del Cendes*, 22, 60, 171-178.

Morles, V. (1976) *La Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Estado actual y perspectivas*. *Revista de Pedagogía*, 5, 10, 35-46.

Nieves, F. (2000) *Calidad y pertinencia de la investigación universitaria frente a los nuevos retos*. *Aula Magna*, 1,2, 6-20.

Olson, D.R. (1998) *El mundo sobre papel*. Barcelona. Gedisa.

Ovelar, N. (2009) *Veinte años de edición ininterrumpida: Baluarte y desafío para la Revista de Pedagogía*. *Revista de Pedagogía*, 30, 86, 7-10.

Ramírez, T. (2004) *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Panapo.

Ramos, C. (2004) *Significado y proyección de las jornadas. Libro de Resúmenes. V Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa*. Caracas, 1 al 3 de diciembre. P.18-19.

Rodríguez, N. (1998) *Trayectoria de la investigación en la Escuela de Educación*. Conferencia no publicada. Caracas. Universidad Central de Venezuela.

- Rodríguez, N. (2001) *Prioridades de investigación en Educación*. Agenda Académica. 7, 1, 81-93.
- Rodríguez, V. (1996) *Sobre el financiamiento de revistas científicas nacionales y otros asuntos*. Revista de Pedagogía, 17, 48, 19-34.
- Sabino, C. (1994) *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Caracas: Panapo.
- Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación científica. Una introducción teórico-práctica*. Caracas: Panapo.
- Swales, J. (2004) *Research Genres. Explorations and Applications*. New York: Cambridge University Press.
- Tapia, F. (2006) *Quiénes investigan e imparten docencia de calidad son los que mueven la universidad*. Visión Ucevista. 1,4, 13-16.
- Villarroel, C. (1990) *La universidad y su productividad académica: crítica y perspectiva*. Caracas: Dolvia.
- Vincentelli, H. (2006) *Producción científica: Jornadas Institucionales de Investigación: Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela*, Paradigma, 54, 1, 301-318.
- Vincentelli, H. (2003) *Producción científica: Revista Paradigma 1990-1999*. Paradigma, 24, 1, 176-178.
- Vincentelli, H. & Witter, G. (2009) *Producción científica: Revista de Pedagogía de la Universidad Central de Venezuela (1971-2005)*. Revista de Pedagogía, 30, 86, 161-188.



### 3 Una experiencia del uso del cine como medio de conocimiento y recurso didáctico para promover el desarrollo del razonamiento en Educación Superior

Carmen Alicia Brioli  
brioli.carmenalia@gmail.com  
Escuela de Educación.  
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 07/06/2011    Aprobado: 04/07/2011

#### **Introducción**

En la actualidad es un hecho cierto que los niños y jóvenes están aprendiendo más fuera de la escuela a través de la imagen audiovisual que por medio del texto impreso, y muchas veces se culpa a la televisión por la falta de interés que por lo general tienen hacia la lectura y el aprendizaje escolar en general. Por otro lado, también es cierto que en nuestro contexto las escuelas han permanecido indiferentes ante tal situación, y en muchos casos continúan prevaleciendo las prácticas tradicionales de enseñanza basadas en la mera memorización de contenidos, provenientes de materiales impresos o de las clases magistrales del profesor.

A pesar de los acelerados avances tecnológicos, y contrariamente a lo que en un momento dado se creyó, el cine como séptimo arte no ha podido ser desplazado, y su vigencia es mucho mayor en la actualidad. En el cine se han tratado todos los temas, se ha filmado todo. Es difícil encontrar aspectos generales, o cotidianos, o científicos o filosóficos que el cine no haya tratado de alguna forma. El cine, no solamente el documental, es también documento sobre épocas, pensamientos, estilos de vida y costumbres (Martínez-Salanova Sánchez, 2005). El único inconveniente al respecto es que tanto los niños, los adolescentes y los adultos lo conciben meramente como un medio para el entretenimiento y no son conscientes de su gran potencial pedagógico.

Diversos autores como Escudero & Bermúdez (2003) y Martínez-Salanova Sánchez (2005) entre otros, han destacado la importancia del cine como medio de expresión artística, de conocimiento y como recurso didáctico para promover el razonamiento y el aprendizaje en el contexto escolar. De hecho, en varios países se han comenzado a implementar programas y proyectos de cine en las escuelas y a realizar investigaciones acerca de las potencialidades didácticas que ofrece este medio. Este trabajo, realizado en el nivel de Educación Superior en el contexto de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, tuvo como propósito llevar a cabo una experiencia del uso del cine en las aulas con estudiantes que se están formando para ejercer la docencia o que son ya docentes en servicio, y están optando por el título de Licenciado en Educación. Para tal efecto, partimos de la premisa de que el cine es un medio valiosísimo para elevar la motivación hacia la enseñanza y el aprendizaje, para transmitir conocimientos y enseñanzas, al igual que para promover el desarrollo del razonamiento y de las habilidades cognitivo-lingüísticas involucradas en la comprensión y en la expresión oral y escrita.

## **Bases teóricas**

### **I. Los elementos constitutivos del lenguaje audiovisual**

El lenguaje audiovisual está conformado por tres grandes categorías: 1) la **banda de imágenes**, que comprende una representación visual previamente seleccionada, 2) la **banda sonora**, que comprende el aspecto audible del mensaje y 3) el **montaje** que permite la articulación de las dos categorías anteriores (banda de imágenes y banda sonora) para darle sentido al mensaje.

#### **1) La banda de imágenes**

Ella abarca todo lo relacionado con el cine como representación visual. Tiene que ver con la selección y registro de las imágenes que van a representar la realidad. Los elementos básicos en la selección

de las imágenes son el fotograma, el encuadre y el plano, al igual que la angulación y los movimientos de cámara. Un plano es una toma en continuidad de la cámara (Escudero & Bermúdez, 2003, 168). En esta clasificación los planos son clasificados en distintos tipos de acuerdo con los criterios relacionados con el ángulo, el nivel, lo que nos muestra del objeto, su duración y el movimiento que involucra. El conocimiento de los diferentes tipos de planos contribuye a la comprensión de los significados que se quieren transmitir con una determina toma dentro de una escena.

## 2) La banda sonora

Se entiende por banda sonora el aspecto audible del mensaje audiovisual. Está compuesta por lo general de palabras expresadas por los personajes, música, ruidos y silencios. (Cinemateca Nacional de Venezuela, 2002). Los elementos de la banda sonora son: **La voz humana, la música, los ruidos y el silencio**. A continuación se explican cada uno de ellos.

- **La voz humana.** Su uso más frecuente es el diálogo articulado por la presencia física de intérpretes que se expresan. También está lo que se denomina voz en 'off', basada principalmente en la narración de alguien fuera de escena. En el cine de ficción se utiliza cuando un personaje reconstruye su pasado como un monólogo interior. La palabra está también presente en la letra de las canciones, que en muchos casos desempeña un papel dramático decisivo.
- **La música.** La función dramática de la música potencia la de las imágenes. El uso del sonido admite muchas posibilidades más allá de una utilización naturalista.
- **Los ruidos.** En una banda sonora cinematográfica todo el pequeño universo de ruidos de la vida cotidiana debe estar también presente si se desea conseguir un efecto de realidad.

- **El silencio.** En un contexto habitualmente sonoro, la pausa o ausencia de sonidos produce una determinada situación emocional (depresión, expectativa, tranquilidad) que tiene también su eficacia dramática si es utilizada correctamente o es adoptada cuando se considera que las imágenes hablan por sí mismas.

### 3) El montaje

Consiste en la selección, organización, y combinación de los elementos fílmicos visuales y sonoros en el orden y con la duración en que serán apreciados por el espectador. El montaje es uno de los últimos peldaños en la construcción de un filme. Montaje "es en el cine el nombre que se le da a la operación de ensamblar los planos una vez realizado el rodaje o mientras este se realiza" (Escudero & Bermúdez, 2003, 70). Al unir un plano con otro mediante el montaje se establece entre ellos una relación de cercanía o distancia, tanto temporal como espacial. Para que el espectador perciba esta cercanía (continuidad) o distancia (discontinuidad) existen diferentes figuras o modalidades que operan a manera de marcas o signos de puntuación. Algunos de estos son: **Corte seco o directo, Fundido en cadenado, Fundido a negro** y la **Cortinilla**.

Los **tipos de montaje:** Escudero & Bermúdez (2003) clasifican al montaje en las siguientes categorías: **montaje analítico, montaje de atracciones, montaje paralelo y montaje clásico o invisible, también denominado narrativo**.

**El montaje analítico.** Es un tipo de montaje muy fragmentado que se realiza por lo general con el uso abundante de planos de detalle, primeros planos y planos medios y algunas veces planos generales.

**El montaje de atracciones.** Es aquel en el que se realiza una yuxtaposición de imágenes que al unirse adquieren un sentido metafórico, haciendo que una imagen se convierta en tema y la que le sigue en comentario de la anterior. **El montaje paralelo** es cuando se

presentan de manera alterna dos acciones que se relacionan entre sí. **El montaje clásico, invisible o narrativo** se basa en la continuidad visual, la cual se usa para dar la ilusión de continuidad a las acciones grabadas en distintos planos.

## II. Relación entre cine y Educación

De acuerdo con Martínez- Salanova Sánchez (2005), el cine da la posibilidad de ser utilizado en las aulas de tres maneras fundamentales. Estas son:

- **Como instrumento técnico de trabajo:** sirve de punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y descubrir la realidad. Las técnicas propias del lenguaje cinematográfico son un soporte ideal para iniciarse en la investigación de hechos, novedades y formas de comportamiento social.
- **Como sustento conceptual, ideológico y cultural:** lo que se presenta en el cine es normalmente el reflejo de la misma vida. Esta vida o una parte de ella, es la forma de comportarse en un momento dado de un país o del mundo, y merece ser tenida en cuenta para profundizarla más y para valorarla e incluirla en las acciones de aprendizaje.
- **Como medio de conocimiento y desarrollo del razonamiento:** en sus diferentes niveles de análisis, y combinado con una serie de actividades expresivas orales y escritas, el cine no solo proporciona un invaluable conocimiento sobre diversos temas, sino que además se convierte en una poderosa herramienta para el desarrollo del razonamiento.

### III. Niveles de análisis de un audiovisual aplicables al cine. Tres niveles de lectura

En el Manual de Medios Audiovisuales en la Escuela Básica (Cinematoteca Nacional, 2002) se señala que la comprensión e interpretación del cine requieren fundamentalmente de tres tipos o niveles de lectura.

En un **primer nivel de lectura** se descompone la historia narrativa y descriptivamente. Se realiza la síntesis preliminar o resumen argumental, abarcando al mismo tiempo el análisis de los siguientes aspectos:

**Los Personajes:** Sus características físicas, sociales, psicológicas. Los tipos de personajes (personas, animales, objetos) y las relaciones que se dan entre los personajes tales como por ejemplo: protagonista/antagonista, activo/pasivo y autónomo/influenciador. **Ambiente:** Alude al espacio y al tiempo (pasado, presente y futuro) al igual que al entorno emocional (conflictivo, armonioso). **Conflictos:** Pueden ser internos y externos. Los conflictos internos son los que se producen dentro de un personaje y los externos se refieren a los conflictos entre personajes por los tipos de relaciones que se dan entre ellos. **Transformaciones:** Los cambios que se van dando en los personajes con relación al modo de ser y de hacer, y en las acciones (efectivas y aparentes).

En esta primera lectura es donde se pueden incluir los elementos formales de análisis que Bordwell & Thompson (citados por Escudero & Bermúdez, 2003) proponen, a saber: 1) **El juego de repetición y variación de motivos:** el cual se relaciona con la reaparición de un motivo sin variación alguna. Un motivo es cualquier elemento, situación o personaje que se presenta en la película en diversas ocasiones. El espectador debe determinar si este juego de similitudes y variaciones entronca con el planteamiento argumental general. 2) **El patrón de desarrollo narrativo:** tiene que ver con la manera como se planifica la película, el desarrollo de la historia a través de un solo patrón narrativo o varios, que se entroncan en un momento determinado. En el caso en que sean varios, se deben de-

tectar los patrones de desarrollo narrativo y analizar la pertinencia de su aparición conjunta. Cada patrón exige un ordenamiento y velocidad determinados en el cumplimiento de sus distintas etapas, y luego se produce el encabalgamiento de los distintos patrones de un determinado modo, que será el patrón de desarrollo principal. El patrón principal se organiza en apariciones y desapariciones, y al repetirse el mismo esquema se vuelve al poco rato predecible. 3) **La unidad de sentido:** es el planteamiento o propósito de la película. Abarca tanto los motivos como los patrones de desarrollo. Debe tener en cuenta tanto la necesidad de convivencia de los distintos elementos como la sutileza o gracia con la que la hacen.

En un **segundo nivel de lectura** se analizan los elementos que constituyen el lenguaje audiovisual como son: **la banda de imágenes, la banda sonora y el montaje.**

**Análisis de la banda de imágenes.** Las cualidades de la imagen y el sonido cinematográfico tienen su origen en los aspectos artísticos y técnicos conocidos como códigos de la puesta en escena y códigos de registro de la imagen. La puesta en escena abarca a su vez los siguientes aspectos: Los que pertenecen al actor: texto pronunciado: palabra, tono; Expresión corporal; mímica, gesto, movimiento; **Aspecto del actor:** maquillaje, vestuario, peinado; Los que rodean o crean el entorno al actor: escenografía, utilería, iluminación. Estos últimos elementos pueden ser utilizados en una película sólo para amoblar las escenas, pero en muchas ocasiones nos transmiten información vital para comprender las acciones de los personajes, o son manejados en el texto fílmico de tal forma que proporcionan al espectador sensaciones de angustia, tristeza, euforia.

Los códigos de registro de la imagen son: los planos, los movimientos de cámara, y las angulaciones. El predominio recurrente de determinados planos, el uso frecuente de picados y contrapicados (angulación) y la articulación o desarticulación de los movimientos de cámara con respecto a lo narrado son elementos que se pueden utilizar intencionalmente para transmitir significados.

**Análisis de la banda sonora.** Al analizar el uso del sonido en una película es conveniente observar cómo se articulan entre sí los diversos elementos utilizados: música, silencios, ruidos, voces. El uso de la banda sonora en relación con la banda de imágenes puede ser muy variado y admite muchas posibilidades según la intencionalidad narrativa, expresiva o dramática que el autor quiera comunicar.

**Análisis del montaje.** En el análisis del montaje se debe tener en cuenta cuál es la función que éste cumple dentro de la organización de la película y el efecto que produce en el espectador. Según lo expuesto en el Manual de Medios Audiovisuales en la Escuela Básica (Cinemateca Nacional, 2002), el montaje cumple tres (3) funciones básicas en un filme, que son: la **función sintáctica**, la **función semántica** y la **función rítmica**.

- La **Función sintáctica del montaje:** Cuando se unen dos elementos mediante el montaje se establece una relación entre ellos. Estas relaciones son esencialmente de dos tipos: **de enlace o de separación:** se establece una continuidad o discontinuidad entre los elementos relacionados, se indica a través de las figuras de marcate y signos de puntuación (corte seco o directo, fundido encadenado, fundido a negro) **de alternancia:** se establece un sentido de simultaneidad o de comparación entre dos términos desiguales, se indica a través del **montaje alternado o el paralelo**, respectivamente.
- La **Función semántica del montaje:** Se relaciona con la producción de sentido, es decir, con el significado que tiene unir un plano con otro o una escena con otra. En cuanto a la producción de sentido se han identificado dos instancias: 1) la **producción de sentido denotado** y 2) la **producción de sentido connotado**. La producción de sentido denotado se refiere a la coherencia espacio-temporal que nos permite seguir la narración. Es una de las funciones del montaje pues tiene que ver con el esta-

blecimiento de un tiempo y un espacio fílmico determinados, al igual que con las nociones de dónde están ubicados los personajes, respecto a qué y cuánto tiempo ha pasado entre una y otra escena o secuencia, lo cual es un sentido denotado a partir del montaje. La producción de sentido connotado es cuando la unión de dos planos pone en relación dos elementos diferentes para producir un efecto de causalidad, paralelismo o de comparación que connota un sentido, el cual puede ser muy variado según los planos relacionados.

- La **Función rítmica del montaje**: Al hablar de ritmo fílmico, se está haciendo referencia a la superposición y la combinación de dos tipos de ritmos: los ritmos temporales (referidos tanto a la banda sonora como a la duración de los planos) y los ritmos plásticos (combinación de planos donde se juega con colores, formas, intensidades, luminosidad).

El **tercer nivel de lectura** se refiere al acercamiento a las ideas abstractas al igual que la identificación y comprensión de temas. Este nivel abarca los siguientes aspectos: **Líneas temáticas y expresión de ideas y valores, síntesis final y valoración crítica.**

- **La identificación de líneas temáticas y cómo se expresan ideas y valores** alude al hecho de que en los filmes puede haber numerosos temas y subtemas, coherentemente relacionados entre sí, y que pueden detectarse para permitir llegar a comprender el sistema de ideas propuestas en ellos. Para ello existen ciertos elementos narrativos, tales como las motivaciones y reacciones de los personajes, los diálogos recurrentes sobre un mismo tópico, y el tratamiento y evolución de los conflictos planteados. En esta categoría también se incluye el llegar a comprender cuál es la intención o propósito del realizador (detectar el punto de vista de quien hace la película).

- La **síntesis final** se relaciona con las tres fases de lectura que han sido ya presentadas, a saber: un primer nivel de lectura que apunta a comprender qué se narra. Un segundo nivel el cual pretende descubrir cómo se narra o se expresa esa narración a través del lenguaje audiovisual, y un tercer nivel que busca reflexionar sobre lo que lleva implícito la historia, qué nos plantea la narración y con qué intención. Las interrogantes que orientan esta fase son: ¿Qué se narra? ¿Cómo se narra? ¿Qué se plantea y Con qué intención?. Luego de haberse ejecutado la lectura de la película desde estos niveles, es necesario sintetizar toda la información arrojada por el análisis del filme, el cual deviene en un saber más profundo, en una toma de conciencia de cómo y para qué están articulados los elementos que componen una película, además de decidir si compartimos o no el planteamiento del discurso del filme.
- La **valoración crítica**. El espectador pone su propio sistema de ideas en relación a los resultados arrojados por el análisis sobre los temas, la historia narrada y los elementos técnicos utilizados para su realización. En tal sentido, cada individuo establece un conjunto de nociones éticas, ideológicas, estéticas, religiosas, con las que confronta a manera de opinión lo narrado en la película, formándose una opinión propia sobre los valores, ideas y connotaciones que se desprenden del texto cinematográfico. A partir de esta operación logramos determinar qué dice la película en relación con aquello que pensamos sobre el tema tratado. Los aspectos principales de esta fase se relacionan con las siguientes interrogantes: ¿Qué dice la película sobre el tema planteado? ¿Qué pensamos respecto a esa posición de los realizadores?

## Metodología

### Tipo y Nivel de la investigación:

El presente estudio constituye una investigación de campo de naturaleza didáctica, realizada con grupos de estudiantes en un contexto educativo y real de enseñanza-aprendizaje. Es además de nivel descriptivo, pues se describen los hechos basados en la intervención de la facilitadora y la participación de los estudiantes en las sesiones, tal y como van ocurriendo en la realidad.

Estudiantes participantes en el estudio:

La experiencia se llevó a cabo con tres (3) grupos de estudiantes, dos (2) bajo la modalidad presencial y uno (1) correspondiente a la modalidad a distancia que ofrece la Escuela de Educación de la UCV a través de la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS). **El primer grupo** estaba conformado por seis (6) estudiantes inscritos en el curso de extensión y actualización docente "Didáctica de la Lengua y la Literatura", dictado en el marco del Programa de Actualización Docente denominado "Samuel Robinson va al Liceo", con una duración de 12 semanas y auspiciado por la Secretaría de la misma universidad. Los participantes fueron adultos con edades comprendidas entre los 25 y los 40 años, quienes se desempeñan como Profesores de Educación Secundaria en el área de Lengua y Literatura y/o de Inglés en diversos liceos públicos de la Ciudad de Caracas y del vecino estado Vargas. Este grupo realizó dos visionados (las películas: "Mentes Peligrosas" y "La Sociedad de los Poetas Muertos").

El **segundo grupo** estaba formado por 17 estudiantes del PCFD (Componente Docente) cursantes de la asignatura Inglés Instrumental con Fines Académicos Nivel II, la cual se orienta hacia la lectura y comprensión de textos académicos escritos en inglés, relacionados con temas educativos y de ramas afines. Los participantes eran en su mayoría adultos jóvenes de entre 25 y 32 años, aunque también había algunos de mediana edad.

De los 17 alumnos matriculados cuatro (4) eran de la carrera de Sociología, dos (2) de Matemáticas y once (11) de Biología. Este grupo realizó también dos visionados (las Películas "Mi Querido Maestro" y "Al Maestro con Cariño"). El **tercer grupo** corresponde a la asignatura del Seminario "Cine y Educación: El Cine como Medio de Conocimiento y Recurso Didáctico para el Desarrollo del Razonamiento en la Educación, Primaria, Secundaria y Superior", ofrecido para la Modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la misma escuela de Educación. En este curso se matricularon 9 alumnos inicialmente, pero desde la primera sesión presencial solamente asistieron 5. En cuanto a la edad, se puede señalar que era heterogénea, pues teníamos dos adultos jóvenes, de 25 y 32 años, y tres alumnas de más de 40 años de las cuales cuatro (4) eran docentes en servicio. A este grupo se le proyectaron cuatro películas antiguas: "La Quimera del Oro", "Trono de Sangre", "Los Olvidados" y "Ciudadano Kane", al igual que una moderna: "La Sociedad de los Poetas Muertos". También tuvieron que ver la película "Dinosaurios", de Walt Disney para poder elaborar un plan de actividades de cómo aplicar lo aprendido en el seminario a niños y niñas de un grado determinado de Educación Básica.

## **Procedimiento**

### **El tratamiento didáctico general:**

Con respecto al tratamiento didáctico general que debe darse al cine, compartimos la opinión de Martínez-Salanova Sánchez (2005) cuando señala que las sesiones en las que se aplica el cine no deben servir de ninguna manera para pasar el rato, para entretener simplemente; ni tampoco deben servir —por lo menos siempre— como simple ilustración de lo que se dice en el aula, pues se considera al cine un verdadero documento que como tal debe y puede utilizarse. En esta investigación se aplicaron las tres fases sugeridas por el autor precitado, las cuales se describen a continuación:

En la **primera fase** hay que presentar la película dando sentido a la actividad en relación con lo que se está tratando. Esta fase tiene como finalidad motivar hacia la actividad y encauzar la atención hacia aquello que se va a ver y hacia algunas de las situaciones importantes sobre las que hay que fijarse más, para trabajarlas posteriormente. Es conveniente advertir que el cine, además, hay que disfrutarlo, con el fin de que no se asista a la sesión como si se tratara de una clase teórica. La **segunda fase** es ver la película, para lo cual se recomienda por lo general verla de manera continua, sin interrupciones. La **tercera fase** puede ser amplia y variada según las características de los participantes, el tiempo de que se disponga, la relación con otras disciplinas, y el énfasis que se le de a ciertos aspectos didácticos (Martínez-Salanova Sánchez, 2005).

El tratamiento didáctico específico. Criterios para el análisis de las películas:

Los criterios de análisis que a continuación se presentan, propuestos por Escudero & Bermúdez (2003), fueron aplicados en la tercera fase de cada visionado a cada uno de los grupos con los que se trabajó.

- 1) Planteamiento argumental de la película:** ¿Cuál es su punto de vista? ¿Su desarrollo es un intento de ilustrar o demostrar una idea previa del guión y del director o es un limpio contraste entre distintos datos del que no se deduce ninguna idea preestablecida (hecha)? ¿Es principalmente una película de trama, o de situaciones y personajes?
- 2) Estilo cinematográfico:** ¿Qué tipo de planificación se utiliza preferentemente? ¿Qué importancia da al sonido y como lo utiliza? ¿Qué papel juega la música?
- 3) Los personajes:** ¿Sabemos cuál es su extracción social? ¿Son conscientes de lo que hacen y por qué? ¿Cuál es su rasgo principal en sus relaciones con los demás y con su medio?: ¿es conformista, fácilmente adaptable, contradictorio, rebelde, reflexivo?

- 4) Descripción detallada de una escena seleccionada: Dar cuenta de su inmediatez visual y sonora. Volver a mostrar la escena en cuestión a los alumnos. Comentario colectivo de aciertos y fallas en la descripción.
- 5) **Elaboración de ficha técnica** según el modelo indicado. Esto ayuda a que los estudiantes sepan citar obras cinematográficas.
- 6) **Notas sobre género y planteamiento argumental y de estilo:** identificación del género de la película, síntesis del planteamiento argumental central (oral y escrita), comentario sustentado sobre el estilo.
- 7) **Otras actividades que relacionen el cine con el razonamiento:** interpretación oral y por escrito de frases dichas en algún momento dado por realizadores de cine y redactar críticas cinematográficas con sus respectivos argumentos.

Los criterios anteriores fueron aplicados en la fase tres (después del visionado) con los tres grupos, pero al grupo tres se le proporcionó un material didáctico detallado acerca del lenguaje audiovisual y los tres tipos de lectura después del primer visionado, para que pudieran aplicar esos conocimientos en visionados posteriores.

Técnicas de investigación utilizadas e instrumentos para el registro de la información:

Las técnicas utilizadas fueron: la observación directa participante pues la docente, al ser la facilitadora en todas las sesiones interactuó de manera alterna con los estudiantes, siendo un miembro activo más de cada grupo; y el análisis documental, tanto de los medios auditivos (grabaciones de audio) y audiovisuales (grabaciones de vídeo) como de los documentos escritos (trabajos escritos producidos por los estudiantes y transcripciones escritas de las grabaciones efectuadas en cada sesión).

Los instrumentos utilizados para el registro de la información fueron: cámara de video, cintas de vídeo en formato VHS, grabadora de audio y cassetes de audio. Para analizar los resultados de manera más objetiva, una vez culminada la experiencia con los tres grupos se procedió a ver los vídeos y a escuchar las grabaciones de audio tantas veces como fuese necesario para transcribir literal o textualmente, a través del medio escrito impreso, los diálogos e interacciones producidas después de cada visionado, ello con el objeto de monitorear los efectos de la metodología inductiva utilizada, al igual que los avances de los estudiantes entre un visionado y otro.

## **Resultados**

### **Grupo 1 (Actualización docente 'Samuel Robinson')**

El grupo logró ejercitar la capacidad de síntesis y de análisis a través de la elaboración del resumen escrito del planteamiento argumental de las dos películas proyectadas ("Mentes Peligrosas" y "La Sociedad de los Poetas Muertos"). Asimismo, debido a que las películas proyectadas fueron de carácter pedagógico, los estudiantes lograron reflexionar acerca de la importancia del rol del docente y la complejidad de aspectos que implica. Con relación a los mensajes transmitidos por el lenguaje audiovisual, lo que más les costó fue la interpretación de los significados de los tipos de planos y la función sintáctica y semántica del montaje. No obstante, cuando se les suministró el material con los gráficos correspondientes a las tres lecturas de un filme, se observó una mejoría en estos aspectos en el segundo visionado. Por ser profesores de lengua materna y de lenguas extranjeras, constantemente se establecieron las semejanzas y diferencias entre la lectura de textos impresos y la de recursos audiovisuales.

### **Grupo 2 (PCFD 'Componente docente')**

En este grupo de estudiantes se observaron los mismos problemas que en el grupo 1, sin embargo, se sintieron muy motivados con la actividad y

participaron activamente en el análisis de los dos visionados, también relacionados con el tema de la educación ("Mi Querido Maestro" y "Al Maestro con Cariño"). El valor agregado para estos alumnos fue que, como es un grupo heterogéneo en cuanto a las disciplinas que imparten como docentes en servicio (Biología, Sociología, Filosofía, Matemática y Química), se logró construir un proyecto pedagógico de Aula el cual consistió en buscar por Internet o en revistas especializadas artículos escritos en inglés que tuvieran que ver con el uso de películas o programas audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje de sus áreas académicas. El trabajo tenía que ser expuesto en clase para compartir con el resto de los compañeros y a la vez tuvieron que hacer un análisis escrito del texto, aplicando los conocimientos conceptuales y procedimentales que forman parte de la asignatura Inglés Instrumental II. Asimismo, se evidenció que tomaron conciencia acerca del uso del cine y de otros medios audiovisuales como medio de conocimiento y de aprendizaje en cualquier asignatura y nivel educativo.

### **Grupo 3 (Seminario Cine y Educación de la Licenciatura en Educación)**

Por razones obvias, este grupo fue el que tuvo mayores ventajas debido a que la asignatura fue creada específicamente para trabajar lo relacionado con el cine, con mayor profundidad e intensidad. Las películas proyectadas fueron cuatro (4), seleccionadas del libro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ("La quimera del oro", "Trono de sangre", "Los olvidados" y "Ciudadano Kane"). Al respecto teníamos el temor de que por ser películas antiguas y en blanco y negro, los alumnos no se sintieran interesados. Sin embargo, se evidenció claramente que aprendieron a apreciar el gran valor artístico y didáctico del cine clásico. Al igual que ocurrió con los dos otros grupos, en los primeros visionados tuvieron problemas para hacer buenos análisis acerca de aspectos tales como el estilo cinematográfico o el montaje, pero con la práctica fueron mejorando. El análisis de las películas fue complementado con la interpretación de frases y la elaboración de sus propios textos argumentativos referidos a críticas cine-

matográficas, también seleccionadas del libro de cine de la UNED, lo cual contribuyó a desarrollar el razonamiento a través de la aplicación de estrategias cognitivas como la comprensión, el análisis, la síntesis, la interpretación, la elaboración y la evaluación o valoración crítica.

## **Conclusiones y recomendaciones**

El uso del cine en las aulas como parte del contenido de una asignatura o para el desarrollo de habilidades intelectuales generales es un aspecto altamente motivador para el estudiante. Los tres grupos con los que se trabajó llegaron a ser conscientes de la importancia de utilizar este medio como recurso didáctico en diversos niveles educativos y con diversos fines: para construir conocimientos, desarrollar el razonamiento, mejorar la capacidad de expresión oral y escrita, al igual que para trabajar en los valores. En el grupo tres, al cual se le proyectó un mayor número de películas y se le entregó mayor cantidad de material didáctico detallado sobre lenguaje audiovisual, se observó un mayor progreso en la calidad de sus análisis, de sus interpretaciones y trabajos escritos.

Por todo lo antes expuesto se recomienda lo siguiente:

- 1) Para adquirir un aprendizaje más efectivo del análisis de los medios audiovisuales es indispensable proporcionar a los estudiantes material didáctico acerca de todos los aspectos relevantes del lenguaje audiovisual, sobre todo en lo que más se les dificulta (los planos y el montaje: sus tipos y funciones en la transmisión de significados).
- 2) Ante las exigencias y demandas de la sociedad actual es prioritario comenzar a formar docentes en el área de medios audiovisuales en el aula para que puedan incorporarlos en su práctica pedagógica de forma pertinente, y potenciar de esta manera escenarios de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolle una actitud reflexiva y creativa hacia éstos.

## Referencias

Escudero, I. & Bermúdez, X. (2003). *Cine y Educación: el cine como arte, forma de conocimiento y recurso didáctico. Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: Rugarte S.L.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2005). *Cine y Educación: grandes temas*. (Citado el 15 de Abril de 2005) de [http://www.aulacreativa.org/cineduccion/grandes temasI.htm](http://www.aulacreativa.org/cineduccion/grandes_temasI.htm).

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2005a). *Cine y Educación: Orientaciones sobre como trabajar el cine en el aula primaria*. (citado el 15 de Abril de 2005) de <http://www.aulacreativa.org/cineduccion/unidadesguiaorientaciones.htm>.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2005b). *Cine y Educación: Guía docente*. (Citado el 15 de Abril de 2005) de <http://www.aulacreativa.org/cineduccion/unidadesguiadocente.htm>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, CONAC y Cinemateca Nacional de Venezuela. (2002) *Manual Medios Audiovisuales en la Escuela Básica*. Caracas: Fundación Cinemateca Nacional.

Scott, J. F. (1979). *El cine: un arte compartido*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

## 4 La elección de la carrera de profesor de educación secundaria

Jerson Chiquilín Cubas  
ch\_songer@hotmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional Autónoma de México

Recibido: 09/06/2011    Aprobado: 13/10/2011

### Introducción

Las finalidades atribuidas a la educación en general y de modo particular a la educación secundaria se han ido modificando en función de los intereses sociales, políticos y culturales de quienes detentan el poder. Estas finalidades pautan el quehacer en la institución educativa, no obstante, los agentes educativos no son seres insustanciales sino, hombres y mujeres históricos que se saben inacabados, que hacen y rehacen diariamente la institución donde trabajan. Crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales de su entorno y actúan sobre ellos a la luz de las interpretaciones de su significación (Erickson, 1989). Estas interpretaciones son un componente esencial de la realidad, sin embargo, lo que se hace o se deja de hacer en el espacio educativo no solo depende de la voluntad de sus agentes. Las condiciones estructurales juegan un rol preponderante en esas maneras de pensar y de actuar.

La realidad social, señala Bourdieu "...existe...en las cosas y en las mentes, en los campos y en los habitus, fuera y dentro de los agentes..." (Bourdieu & Wacquant, 2008, 168). Desde esta perspectiva, la realidad coexiste como estructura objetiva y como estructura subjetiva. La primera puede ser materialmente observada y tiene que ver con los bienes materiales y los medios para apropiárselos. La segunda alude a los patrones simbólicos de los agentes sociales y tiene que ver con sus esquemas mentales y corporales. Ambas realidades son inseparables y su comprensión exige leerlas de manera complementaria. Esta lectura supone dos momentos: el esfuerzo primero debe focalizarse en la construcción del campo donde los

agentes ocupan diferentes posiciones, ponen de manifiesto sus representaciones y luchan por la posesión de los recursos considerados socialmente eficientes. En el segundo momento, el esfuerzo debe focalizarse en el desentrañamiento del habitus, es decir, en las percepciones y pensamientos que estructuran la acción de los agentes desde su interior. Para ello, es preciso reintroducir la experiencia vivida e inmediata de los agentes en el campo (Bourdieu & Wacquant, 2008). En este sentido, mi curiosidad de investigador se centra en el quehacer educativo de profesores y directores de Educación Secundaria<sup>1</sup> desde la dimensión simbólica y las condiciones objetivas en las que se desenvuelven, y que constituyen sus formas de percibir y actuar. Buscar respuestas a las siguientes preguntas constituyó mi interés principal: ¿Qué es ser profesor y director de instituciones de educación secundaria?, ¿cómo tales estructuras simbólicas se relacionan con sus prácticas en el marco de la institución educativa donde trabajan? y ¿cómo tales maneras de percibir y actuar se relacionan con las estructuras sociales en las que se desenvuelven?

El acercamiento a la comprensión de este objeto de investigación ha sido una tarea que implicó tensión entre la realidad interrogada, la teoría y mi subjetividad. En este proceso las nociones de campo, capital y habitus desarrolladas por Pierre Bourdieu son los conceptos que ayudaron a comprender la realidad educativa interrogada. A estudiarla relacionando la dimensión simbólica de los agentes educativos y las condiciones objetivas en las que se desenvuelven y que constituyen sus formas de percibir y actuar. La dimensión simbólica tiene que ver con las percepciones y pensamientos que estructuran la acción de los profesores y directores desde su interior (habitus). Las condiciones objetivas aluden al campo educativo en el que los profesores y directores ocupan diferentes posiciones, vivencian sus representaciones y luchan por la posesión de los recursos que consideran necesarios para mantener o cambiar la posición ocupada (Bourdieu, 2007).

---

1 La Educación Secundaria es el tercer y último nivel de la etapa de Educación Básica Regular del sistema educativo peruano. Tiene una duración de cinco años, atiende a estudiantes entre 12 y 16 años de edad y pretende que estos adquieran las competencias para insertarse en el la etapa de la educación superior y principalmente en el aparato productivo del país.

En la investigación, señalan Bourdieu, Chamboredon & Passeron (2008), es fundamental considerar las construcciones conceptuales y las herramientas técnicas pertinentes al objeto de investigación para lograr coherencia y fuerza en la verificación experimental. La metodología es inseparable de los supuestos teóricos, el problema y los propósitos de la investigación. Alude a la manera como se trata el problema de investigación y a los procedimientos para buscar las respuestas (Taylor & Bodgan, 1992). Desde estos puntos de vista, las opciones teóricas y las opciones técnicas son inseparables del objeto, es decir, cualquier procedimiento que se utilice para construir y analizar los datos es inseparable del proceso de construcción del objeto de investigación.

### **Metodología**

En coherencia con los anteriores planteamientos, para lograr que los agentes involucrados en esta investigación construyan discursos relacionados con su condición de maestros y directores y con sus prácticas específicas en el marco de la institución educativa donde trabajan, consideré, en el marco de la perspectiva cualitativa o interpretativa, a las entrevistas como el procedimiento más adecuado para acceder a la dimensión simbólica y su concreción en prácticas. Consideré la perspectiva cualitativa o interpretativa como la más adecuada porque su preocupación central es interpretar la subjetividad de los sujetos. Entiendo a la subjetividad, no como lo opuesto y excluyente de la objetividad, sino como parte de un proceso dialéctico en el que el límite entre ambos es indefinible. Erickson (1989) denomina interpretativos a los enfoques de investigación cualitativa a fin de evitar darles la connotación esencial de no cuantitativos. Recupera el aspecto sustancial que los asemejan (interés por comprender, dilucidar y exponer el significado humano en la vida social) y el criterio básico de validez que enfatizan (comprender los significados inmediatos y locales desde el punto de vista de los actores). Algunas de sus características son explicadas por autores como Pérez Serrano (1998), Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez (1996), y Taylor & Bodgan (1992).

Las entrevistas permitieron acceder, a través de los discursos, a las percepciones de los agentes educativos sobre su condición de maestros y directores y a la manera como actúan en el espacio educativo, en el marco de los condicionamientos que constituyen sus experiencias de vida. En esta investigación, en forma paralela a la revisión bibliográfica apropiada para cada uno de los núcleos temáticos, elaboré dos guiones de entrevista que se desarrollaron, también en dos oportunidades, con los mismos profesores y directores. Estos se elaboraron a partir de una matriz que ayudó en el desarrollo de la investigación desde dos vértices. El primero, tiene que ver con el proceso histórico de constitución de la educación secundaria y enfatiza sus cambios y continuidades. El segundo, hace referencia a las percepciones y prácticas de los profesores y directores en la institución donde trabajan, es decir, a la manera como construyen sus visiones y sus prácticas, interpeladas por su trayectoria personal y su pertenencia a un espacio educativo concreto. Los profesores y directores que accedieron al desarrollo de las entrevistas trabajan en dos instituciones de educación secundaria del distrito de Nuevo Chimbote, Perú. Este distrito, según la división política del Estado peruano, pertenece a la provincia de El Santa, ubicada en el departamento de Ancash. La opción de trabajar con determinados profesores y directores se justifica ampliamente en el informe de la investigación.

Los procedimientos para el análisis de los datos cualitativos varían según las posiciones teóricas adoptadas o el tipo de preguntas planteadas, pero en todos los casos, se sigue un proceso común en el que se desarrollan tareas relacionadas con la reducción de los datos, disposición de los mismos y extracción y verificación de conclusiones (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 1996). En el caso de la presente investigación, el análisis de los datos se estructuró en dos niveles. Cada uno de ellos, si bien presentan particularidades en la construcción y análisis de la información, no definen un proceso de carácter lineal. El primer nivel de análisis se inició con el desarrollo y transcripción a textos de los discursos producidos por los profesores y directores entrevistados. Su lectura analítica permitió enriquecer la matriz inicial con la introducción de nuevos as-

pectos, indicadores y preguntas. Sobre esta base, y a la luz de las categorías teóricas, se elaboró un nuevo guión de entrevista. El segundo nivel de análisis implicó escribir ensayos analíticos amplios e incluyentes.

Con lo expresado hasta aquí, ensayo una explicación abreviada de los aspectos nodales de esta investigación. La idea es ofrecer al lector un panorama general de la investigación. De este modo pretendo que se logre una mejor comprensión de la temática que explico sucintamente en el subtítulo siguiente. Esta corresponde a un aspecto del primer capítulo de la investigación titulada "Significados y prácticas educativas en instituciones de Educación Secundaria del distrito de Nuevo Chimbote, provincia El Santa, Región Ancash, República del Perú" y forma parte del núcleo temático relacionado con las condiciones históricas, sociales y culturales que constituyen la experiencia de vida de profesores y directores en el campo educativo.

### **Elección de la carrera de profesor: Un paso transitorio, última opción y una oportunidad de empleo**

En el Perú para acceder a un puesto de trabajo como profesor (en el área de gestión pedagógica) al servicio del Estado en calidad de nombrado o contratado, se requiere, entre otros requisitos, tener el Título de Profesor o Licenciado en Educación. Las instituciones de Educación Superior que otorgan estos títulos son: los Institutos Superiores Pedagógicos, las Escuelas Superiores de Formación Artística y las Universidades que cuentan con Facultades de Educación. Estas últimas tienen autonomía de gestión, mientras que las primeras son reguladas por el Ministerio de Educación.

En relación al desempeño de los profesores, se podría decir que su tarea es sumamente compleja. Su labor no se restringe al ámbito pedagógico, sino que trasciende los límites de la escuela. Actúan como agentes sociales cuya práctica rebasa los límites normativos que regulan los ámbitos de su trabajo. En el aula, espacio privilegiado para el proceso de enseñanza y aprendizaje, interactúan con los estudiantes, creando situaciones de aprendizaje para que estos se apropien de las capacidades consideradas socialmente importantes. Para ello, ponen en acción capacidades

relacionadas con el qué enseñar (los conceptos de la disciplina que enseña) y cómo enseñar (conocimiento pedagógico necesario para tomar las decisiones sobre cómo enseñar). Si bien esta labor de enseñar es la dimensión sustancial de su quehacer en la escuela, no se reduce al ámbito del aula. Se inscribe en espacios mucho más amplios como la institución educativa donde ejerce su labor, el sistema educativo que regula su práctica a través de los marcos laborales, y la sociedad. La práctica educativa, planteada de este modo, resulta incomprensible a la mirada exclusivamente pedagógica. Su elucidación supone comprender las relaciones que los docentes construyen al interior del aula, la institución escolar, el sistema educativo y la sociedad.

Quienes gobiernan el sistema educativo, seducidos por el pragmatismo y la inmediatez, soslayan estos aspectos que a mi juicio son fundamentales. Si bien el discurso académico reconoce a los profesores como uno de los elementos claves en el éxito educativo, las políticas educativas traducidas en leyes y otras normas de menor jerarquía juegan en sentido contrario. Así, en el Perú los maestros están impedidos de participar en las decisiones mayores de la educación, su tarea está relegada al ámbito pedagógico. No son reconocidos como actores sociales y políticos fundamentales del desarrollo educativo. Hace una década, Tedesco (2001) sostenía que los discursos basados en el reconocimiento meramente retórico de la importancia del trabajo de los profesores, los discursos que ven al docente como una víctima del sistema o como culpable de sus malos resultados, y los discursos que subestiman significativamente el papel de los docentes, han agotado sus posibilidades de explicar el problema docente y de inspirar líneas de acción. Sin embargo, estos parecen ser las líneas maestras en las decisiones de política educativa peruana. Al respecto, Cuenca Pareja & Stojnic (2008) sostienen que el discurso político oficial sobre el tema docente no reconoce los avances teóricos ni los acuerdos nacionales e internacionales que sugieren considerar al profesor como un sujeto protagónico del cambio educativo y no como un simple insumo del sistema. Así mismo, suscriben que la Ley 29062 que modifica la Ley del Profesorado N° 24029 en lo referido a la Carrera Pública Magisterial, sos-

laya el protagonismo de los maestros en las prácticas sociales y en los procesos sociales, y restringe su trabajo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito del aula.

La visión fragmentada y restringida del quehacer de los profesores expresada en las leyes y reglamentos aludidos en los párrafos anteriores, son incapaces para transformar las prácticas educativas impregnadas de viejos modelos incorporados desde la formación inicial, en la cultura y la subjetividad de los profesores. El reconocimiento retórico de la importancia del trabajo docente, pobre en medidas concretas para mejorar la formación inicial y continua, las condiciones laborales y las bajas remuneraciones de los profesores, hace de esta profesión la menos atractiva para los jóvenes. Muchos de ellos, impedidos de acceder a la universidad por las restricciones que les impone la posición que ocupan en el espacio social, ven en la carrera docente la única oportunidad, o la más accesible para obtener un título profesional.

## **Resultados**

En el caso de esta investigación, el discurso producido por los profesores entrevistados revela que todos provienen de familias económica y culturalmente desfavorecidas. En algunos casos, el papá o la mamá no tuvieron la posibilidad de acceder a los bienes culturales más elementales como la escritura y la lectura. En otros casos, con mucho esfuerzo concluyeron la enseñanza primaria o la enseñanza secundaria. En el cuadro siguiente podemos observar que solo el papá y la mamá de Isabel, el papa de José y de Rubén lograron concluir la educación secundaria. En tanto que el papá de Edgar y de William y la mamá de Jacob lograron estudiar algún grado de la educación secundaria. La mamá de Edgar, José y Rubén consiguieron concluir la educación primaria. En otros casos solo estudiaron entre el 2 y el 4 grado, mientras el papá y la mamá de Félix y el papá de Carlos no tuvieron la oportunidad de estudiar.

Carlos dice "Mi madre llegó al cuarto grado de primaria y mi padre no terminó en realidad ni el primero de primaria" (IE: JCM.D: Carlos)<sup>2</sup>

### Grado de instrucción del padre (P) y la madre (M) de los entrevistados

	Institución Educativa José Carlos Mariátegui								Institución Educativa Ciro Alegría							
	Carlos		isabel		Edgar		José		Félix		William		Jacob		Rubén	
	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M
Primaria	No	4º				Sí		Sí	No	No		3º	2º			Sí
Secundaria			Sí	Sí	2º		Sí				3º			4º	Sí	

La información del cuadro anterior revela proximidad en la posición que ocupan en el espacio social las familias de los profesores entrevistados. El espacio social alude a las diferencias relacionadas con la posición social que ocupan los agentes. Dirige sus representaciones sobre ese espacio y la toma de posiciones en la lucha por transformarlo o conservarlo (Bourdieu, 2008). Los condicionamientos objetivos de este espacio (las desventajas educativas, por ejemplo) de alguna manera fija en los agentes formas de percibir, pensar y actuar en el momento de elegir la profesión y posteriormente en el desempeño de la misma. Así, en relación con la elección de la profesión y la posibilidad de acceder a la enseñanza universitaria para realizarla, las restricciones que enfrentan los profesores entrevistados es evidente. Carlos, por ejemplo dice:

Para ser sincero al comienzo yo no elegí ser maestro. Yo quería ser médico porque te permite mejorar el estatus socioeconómico, porque es lo que los padres anhelan. Pero tuve una situación económica que no me

<sup>2</sup> IE: JCM, significa Institución Educativa José Carlos Mariátegui. D: Carlos, significa director Carlos. Nótese que en todos los casos, el nombre del entrevistado y de la institución educativa han sido cambiados para proteger su identidad.

permitió prepararme lo suficiente, mi preparación fue personal, sin embargo cuando postulé a la carrera de Medicina me ubiqué con un puntaje expectante, pero no logre ingresar. Entonces fui al Pedagógico porque estaba cerca, porque era asequible económicamente y al comienzo era solo estudiar, llevar las materias. Como ingresé en un buen puesto me fui quedando. A educación en un principio llegué por eso, pero luego en el trayecto fui descubriendo cosas interesantes en el sentido de cuán influyente puede ser un profesor con lo que hace para los demás. En el séptimo ciclo, cuando salí a la práctica, me di cuenta recién del valor de la carrera. Se suponía que yo estaba mientras tanto ahí, pero decidí que me quedaba, porque desde donde estaba, desde esa posición podía influir mucho en los demás, para poder cambiar las cosas, para poder tratar de hacer algo distinto de lo que nosotros habíamos recibido o de lo que nosotros oíamos. (IE: JCM. D:Carlos)

La profesión aparece asociada con la posición ocupada dentro del espacio social. La profesión de médico, señala Carlos, "...te permite mejorar el estatus socioeconómico..." La profesión de maestro pareciera que no ofrece esa posibilidad. Carlos lo asocia como una oportunidad para "...influir en...en los demás, para poder cambiar las cosas...". La posesión de recursos económicos y el acceso a bienes culturales, como el aprendizaje de ciertos saberes curriculares, juegan en las posibilidades de acceder a la profesión de médico o de profesor. Carlos dice "... tuve una situación económica que no me permitió prepararme lo suficiente" y tal vez, esa sea la razón por la que no logró un espacio en la universidad y en la carrera de su preferencia. En cambio, las condiciones asociadas a la posición social que ocupaba en ese momento fueron favorables para continuar estudiando una carrera que históricamente, en el Perú, no requiere necesariamente de formación universitaria, Carlos dice "...fui al Pedagógico porque estaba cerca, porque era asequible económicamente..."

La tarea docente está asociada con la idea de poder. Es decir la posibilidad de ejercer algún tipo de influencia para incidir en la actitud y el accionar de otros agentes. Carlos dice: "... desde esa posición, podía influir

mucho en los demás...” La posesión de ciertos bienes culturales como los saberes relacionados con la enseñanza y la disciplina de su especialización, dan a los maestros el derecho de enseñar. Los maestros inculcan en los estudiantes la interiorización de la cultura dominante a través del currículo, pero también formas de percibir, pensar y actuar en el mundo coherentes con las estructuras objetivas que condicionan su experiencia de vida. De este modo, los maestros se convierten en operadores que movilizan una diversidad de recursos cognitivos y afectivos, para crear situaciones de aprendizaje que inculcan en los estudiantes los saberes culturales que el poder hegemónico considera válidos y necesarios.

En el discurso de Carlos el trabajo pedagógico aparece como medio “...para poder cambiar las cosas, para poder tratar de hacer algo distinto de lo que nosotros habíamos recibido o de lo que nosotros oíamos...” Esta idea refleja cierta disconformidad con la manera como los profesores interactúan con los estudiantes en el proceso de enseñanza y plantea la posibilidad de ser mejor profesor, en el sentido de crear situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes aprender. El deseo de ser mejor profesor está relacionado con el dominio de los saberes disciplinares (el área de la especialidad en el que se forma el profesor) y los saberes pedagógicos para enseñar bien y lograr que los estudiantes aprendan. La profesión de maestro aparece en el discurso de Carlos como una actividad pasajera en el esfuerzo por acceder a estudiar la profesión de médico en la universidad, señala “...al comienzo era solo estudiar, llevar las materias...”. Esta idea dibuja a la carrera de profesor como la profesión menos prestigiosa y muy poco atractiva. Isabel pareciera que lo entiende de ese modo:

Llegar a ser maestra fue casualidad, no fue por vocación. No ingresé a la universidad a ingeniería civil que era la carrera que yo deseaba estudiar. Entonces, mientras tanto fui a un instituto tecnológico con la intención de volver a postular a la universidad. Cuando estuve estudiando el segundo bimestre, falleció mi padre, entonces cambió todo. Como la carrera me empezó a gustar decidí concluirla y bueno, pensé postular luego a la universidad pero ya no fue así. Concluyendo los estudios en el instituto, por tener el primer lugar, me dieron la oportunidad de enseñar en el instituto a los

chicos del quinto y sexto semestre, y bueno, por ahí empezó la carrera de la docencia. Nunca quise ser maestra, odiaba ser maestra, después dije, bueno cuando uno esta metido en esto, hay que hacer algo para hacerlo bien, y decidí estudiar en el Instituto Superior Pedagógico, porque estudiar en la universidad significaba cuatro horas de viaje del lugar donde estaba, desligarse de los padres, tener economía y eso en esos momentos no lo tenía. Después estudié en el Programa de Complementación Académica en la universidad para la licenciatura, después la maestría en la César Vallejo y ahora el doctorado. (IE: JCM.P:Isabel)<sup>3</sup>

Isabel muestra una disposición favorable, un compromiso con la práctica y un deseo de hacer su tarea bien en el ejercicio mismo de la función docente. Al respecto dice "...me dieron la oportunidad de enseñar en el instituto..., por ahí empezó la carrera de la docencia...después dije, bueno cuando uno está metido en esto, hay que hacer algo para hacerlo bien y decidí estudiar en el Instituto Superior Pedagógico..." Para ser profesor no basta tener buena voluntad. Se necesitan conocimientos especializados relacionados con la disciplina que se va a enseñar; saber enseñarla y despertar el interés en los estudiantes por aprenderla. Isabel lo entiende así, por eso dice "...Después estudié en el Programa de Complementación Académica en la universidad para la licenciatura, después la maestría en la César Vallejo y ahora el doctorado." La profesión docente, señala Santos Guerra (2001) necesita de una especialización, su ejercicio exige actitudes, conocimientos y destrezas que no se poseen de forma innata, ni intuitiva.

Para ejercer la tarea docente en las instituciones de educación básica, hace algunos años, en el Perú no era imprescindible el Título de Profesor o Licencia en Educación. Bastaba acreditar haber cursado estudios superiores en una universidad o Instituto Superior Tecnológico y en algunos

---

3 IE: JCM, significa Institución Educativa José Carlos Mariátegui. P: Isabel, significa profesora Isabel.

casos haber concluido la Educación Secundaria. Así, para muchos profesionales que no lograron un puesto de trabajo en su profesión, para aquellos que no tuvieron la oportunidad de estudiar en alguna institución de educación superior o para aquellos que estudiando alguna carrera, enfrentaron dificultades para concluirla, el ejercicio de la tarea docente se presentaba como una alternativa ocupacional que les permitía capear la adversidad de las circunstancias. Así, José forzado por las circunstancias decide embarcarse en la tarea docente. Al respecto señala:

En primer lugar, yo estudié en la universidad Agraria La Molina, Ingeniería Forestal. Llegó un tiempo de convulsión estudiantil, estuvimos como cinco meses de paro estudiantil, yo pertenecía a la Federación de Estudiantes. En ese tiempo de paro nos dedicamos a organizar una academia preuniversitaria. Como yo llevé varios cursos de química en la universidad, comencé prácticamente mi labor como profesor en la academia preuniversitaria enseñando el área de química. De ahí tuve la posibilidad de relacionarme con amigos de colegios privados, me contrataron y comencé a enseñar. Dejé la carrera que estaba estudiando y me dediqué más a educación. Era difícil continuar estudiando la carrera de ingeniería, la falta de economía no me permitía cumplir con las exigencias. Además, en la universidad como dirigente aprendí que quien tiene el control de la educación tiene la oportunidad de orientar al estudiante hacia una ideología de liberación. Después estudié en la universidad particular Garcilazo de la Vega. Trabajaba de maestro en escuelas particulares y estudiaba en la universidad. En la universidad Garcilazo de la Vega obtuve el título de licenciado en educación en la especialidad de Matemática y Física. (JCM.P:José)<sup>4</sup>

La actividad universitaria para los estudiantes de las clases bajas que superaron las restricciones (los exámenes de selección para el ingreso a las universidades por ejemplo) y lograron acceder a la universidad, se ve seriamente amenazada por las desventajas que les impone su origen social.

---

4 IE: JCM, significa Institución Educativa José Carlos Mariátegui. P: José, significa profesor José.

Estas, en la actividad universitaria, se traducen en un déficit educativo que afecta directamente el dominio en sus tareas académicas y pone en riesgo el éxito universitario. José abandona la carrera de Ingeniería para dedicarse a la enseñanza, dice: "...Dejé la carrera que estaba estudiando y me dedique más a educación. Era difícil continuar estudiando la carrera de ingeniería, la falta de economía no me permitía cumplir con las exigencias...". Si bien el pretexto para tomar esta decisión fue una larga huelga universitaria, la carencia de recursos económicos se presenta como una barrera difícil de romper. La profesión de maestro, en este caso, se presenta como una elección forzada por las desventajas de origen social. Para José la falta de recursos económicos hicieron difícil el cumplimiento de las exigencias académicas de la carrera de ingeniería. Si bien la profesión docente necesita de una especialización en la disciplina que se enseña y la manera como se enseña, la historia de algunos profesores ha seguido otro rumbo. Muchos de ellos paulatinamente aprenden los saberes del oficio en la misma práctica educativa. Al respecto José dice "...Como yo llevé varios cursos de química en la universidad, comencé prácticamente mi labor como profesor en la academia preuniversitaria enseñando el área de química..." Es en el espacio de la institución educativa donde José se construye como profesor. Trabajar como maestro, para José significó también la posibilidad de continuar estudiando, obtener un título y ganarse un espacio en el campo educativo, señala: "...Trabajaba de maestro en escuelas particulares y estudiaba en la universidad..."

El sistema de enseñanza, bajo la apariencia de neutralidad, sirve a las clases o los grupos de los que reproduce la arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1998). En el discurso de José aparece como herramienta para el control social y como posibilidad para generar dinamismos y condiciones para la liberación. Al respecto suscribe "...en la universidad como dirigente aprendí que quien tiene el control de la educación tiene la oportunidad de orientar al estudiante hacia una ideología de liberación..." La acción liberadora de la enseñanza, en el imaginario de José, solo es posible teniendo el control de la educación. Esta imagen deja traslucir la idea de la enseñanza como un instrumento, en palabras de Bourdieu, al

servicio de los grupos o las clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural. El hecho de que los maestros sean conscientes de esta situación y de las posibilidades transformadoras de la educación, genera la posibilidad de crear situaciones educativas orientadas deliberadamente a producir el cambio deseado.

En el momento en que el joven o la joven deciden involucrarse en la profesión docente, se inicia el proceso de construcción del ser docente, es decir la apropiación de una serie de saberes y rasgos propios que lo caracterizan frente a los demás profesionales. Esta decisión, en todos los casos de los profesores entrevistados, ha sido una elección forzada por las condiciones de la posición social que ocupan en ese momento. La carrera de profesor es una alternativa de segunda o la última alternativa en el esfuerzo por conseguir un título profesional. Por ejemplo, Edgar dice:

Realmente la vocación de maestro no estaba establecida en mí desde un inicio. En un primer momento me iba a dedicar a las áreas de ciencias de la salud, porque yo estudié laboratorio clínico en un tecnológico hasta el segundo año. Yo quería estudiar la carrera de medicina porque lo entendía bien el área de ciencias y me gustaba en realidad. Posibilidades económicas limitan, la carrera de medicina era costosa, mi papá era taxista y lo que ganaba alcanzaba apenas para vivir. A las finales decidí quedarme en el tecnológico a estudiar laboratorio, pero en el trayecto decidí ser maestro, opté por seguir pedagogía. Creo que en mí nacía el gusto por dar a los demás algo de mí y no encerrarme, porque la carrera de profesor, es más de contacto, es decir de mayor carga social. Tenía ciertas cualidades de líder, me gustaba formar grupos, ayudar a los demás y esa vocación de servicio es inherente a la tarea docente. (JCM.P:Edgar)<sup>5</sup>

El interés por la profesión de maestro depende de factores individuales, pero también de otros aspectos implícitos en la vida diaria del sujeto. En este caso la "elección" de la carrera de profesor no proviene de un acto

---

5 IE: JCM, significa Institución Educativa José Carlos Mariátegui. P: Edgar, significa profesor Edgar.

de iluminación hacia el ejercicio de esta profesión, sino de una serie de factores relacionados con la posición social. Al respecto Edgar dice "...Yo quería estudiar la carrera de medicina... Posibilidades económicas limitan, la carrera de medicina era costosa, mi papá era taxista y lo que ganaba alcanzaba apenas para vivir... A las finales decidí quedarme en el tecnológico a estudiar laboratorio, pero en el trayecto decidí ser maestro, opte por seguir pedagogía..." La carrera de profesor aparece aquí, considerando el contexto familiar y su posición en el espacio social, como la máxima posibilidad en el esfuerzo por obtener un título profesional que le permita mejorar su posición de origen en el espacio social.

Las representaciones sobre la profesión docente, en este caso, pareciera que constituyen un aspecto importante en la inclinación por la profesión. Edgar dice "...Creo que en mí nacía el gusto por dar a los demás algo de mí y no encerrarme, porque la carrera de profesor, es más de contacto, es decir de mayor carga social. Tenía ciertas cualidades de líder, me gustaba formar grupos, ayudar a los demás y esa vocación de servicio es inherente a la tarea docente..." La imagen de la profesión docente que dibujan estas ideas contradicen el concepto puramente técnico de la profesión. La actividad educativa aparece impregnada de contenidos morales y políticos. Por ejemplo, Edgar ve en la carrera de maestro un compromiso social (mayor carga social, vocación de servicio), pero también la posesión de ciertas cualidades de líder. Desde este punto de vista, ejercer la tarea docente de un modo u otro, tiene consecuencias importantes en la vida de la persona y la sociedad.

La vocación por la profesión de maestro entendida como la inclinación del joven o la joven hacia el ejercicio de la enseñanza se construye, no es una cuestión que esté presente o ausente sin intervención del sujeto y en última instancia, determinante de sus posibilidades de desempeño. El siguiente discurso es un ejemplo que ilustra la idea:

Cuando estaba en la secundaria yo recuerdo que tenía una inclinación por el área de idiomas, siempre me ha atraído con facilidad el inglés. Entonces siempre pensé que si alguna vez estudiaba algo en la universidad, iba a

estudiar idiomas, el deporte siempre también ha sido una de mis prácticas. Desisto de idiomas, porque en toda la provincia del Santa no existía la carrera de idiomas, creo que lo más cercano era Trujillo, pero no tenía los medios económicos para lo que implicaba estudiar en Trujillo. Cuando se apertura la especialidad de educación física en el Instituto Superior Pedagógico, por influencia de mis padres, estimé la posibilidad de postular e iniciar la carrera docente en esa especialidad. Tampoco puedo decir que fervorosamente me entregué a la vocación de maestro, en el trayecto de estudiante he ido acostumbrándome con ella y en la experiencia laboral un poco más todavía, como que voy materializando o haciendo efectiva mi vocación. No tenía muy claro el asunto de mi vocación, a estas altura de mi vida me he convencido de eso, tal vez van a pasar 10 años y diga me equivoque de vocación. (IE: CA. P: Jacob)<sup>6</sup>

La vocación por la profesión docente debe entenderse como un conjunto de factores factibles de construir y desarrollar. Al respecto Jacob dice: "...Tampoco puedo decir que fervorosamente me entregué a la vocación de maestro, en el trayecto de estudiante he ido acostumbrándome con ella y en la experiencia laboral un poco más todavía, como que voy materializando o haciendo efectiva mi vocación. No tenía muy claro el asunto de mi vocación, a estas altura de mi vida me he convencido de eso, tal vez van a pasar 10 años y diga me equivoque de vocación." La vocación por la enseñanza en este caso tiene que ver con un conocimiento cercano de las habilidades docentes y del trabajo con los estudiantes en la escuela.

Si bien la vocación se puede construir, la "elección" de la carrera de profesor, en este caso, no proviene de un acto de iluminación o de una motivación muy personal hacia el ejercicio de esta profesión, sino de una serie de factores, como en los casos anteriores, relacionados con la posición del estudiante y su familia en el espacio social. Por ejemplo, Jacob dice: "...siempre pensé que si alguna vez estudiaba algo en la universidad, iba a estudiar idiomas, ... Desisto de idiomas, porque en toda la provincia del Santa no existía la carrera de idiomas, creo que lo más cercano era Truji-

---

6 IE: CA, significa Institución Educativa Ciro Alegría. P: Jacob, significa profesor Jacob

llo, pero no tenía los medios económicos para lo que implicaba estudiar en Trujillo. Cuando se apertura la especialidad de educación física en el Instituto Superior Pedagógico, por influencia de mis padres, estime la posibilidad de postular e iniciar la carrera docente en esa especialidad...” La posición en el espacio social de las familias desfavorecidas, en el decir de Bourdieu, en cuanto al volumen y estructura del capital económico, cultural y simbólico, tiene consecuencias que se manifiestan, en algunos casos, en la eliminación pura y simple de los jóvenes y las jóvenes en el acceso a la enseñanza superior y en los casos que escapan a la eliminación, en las restricciones para elegir las profesiones disponibles.

## **Conclusión**

Con lo expuesto hasta aquí llamo la atención sobre algunos aspectos relacionados con la elección de la carrera de profesor. Esta, en todos los casos presentados, aparece asociada a la posición social que ocupan junto a sus familias dentro del espacio social de referencia. Todos provienen de familias desfavorecidas en cuanto al volumen y estructura del capital económico, cultural y simbólico. Esta posición tiene consecuencias que se manifiestan, en algunos casos, en la eliminación de los jóvenes y las jóvenes de acceder a la enseñanza superior universitaria y en los casos que escapan a la eliminación, en las restricciones para elegir las profesiones disponibles o tener éxito en la profesión elegida. En este último caso, las desventajas que les impone su origen social, se traducen en un déficit educativo que afecta directamente el dominio en sus tareas académicas y pone en riesgo el éxito universitario.

Negada la posibilidad de estudiar en la universidad la profesión de su preferencia, ven en la carrera profesional de maestro la única oportunidad o la más accesible para obtener un título profesional. Este les permita acceder al trabajo docente y transitar hacia una posición mejor en relación a la que ocupan junto a sus familias en el espacio social que ha marcado sus vidas. Si bien en algunos discursos la profesión de maestro aparece como una actividad pasajera en el esfuerzo por acceder a la profesión de

su preferencia o en otros como la profesión menos prestigiosa y poco atractiva, termina siendo la elegida. Pareciera que sus aspiraciones se ajustan a las oportunidades objetivas conformándose con lo que tienen. Obviamente este no es un asunto que se puede explicar solamente a través de la subjetividad de los agentes. Esta decisión de involucrarse en la profesión marca el inicio de un proceso de construcción del ser profesor, es decir, la apropiación de una serie de saberes y rasgos propios que lo caracterizan frente a los demás profesionales.

Desde este punto de vista, el asunto de la vocación por la profesión de maestro, entendida como la inclinación del joven o la joven hacia el ejercicio de la enseñanza, se construye. No es una adhesión anticipada a la profesión o una cuestión que está presente o ausente sin intervención del sujeto o una cuestión determinante de sus posibilidades de desempeño. La vocación por la enseñanza tiene que ver con un conocimiento cercano de las habilidades docentes y del trabajo con los estudiantes en la escuela. Si bien la profesión docente necesita que los jóvenes o las jóvenes, en alguna institución superior de formación docente, se especialicen en la disciplina que van a enseñar, aprender a enseñarla y despertar el interés en los estudiantes por aprenderla, la historia de algunos profesores ha seguido otro rumbo. Muchos de ellos paulatinamente aprenden los saberes del oficio en la misma práctica educativa. Esto es así, porque para ejercer la tarea docente en las instituciones de educación básica, hace algunos años, en el Perú era suficiente acreditar haber cursado estudios superiores en una Universidad o Instituto Superior Tecnológico y en algunos casos haber concluido la Educación Secundaria. Los profesores que han seguido este camino buscaron primero una oportunidad de trabajo en la docencia e insertados en ésta, muestran una disposición favorable, un compromiso con la práctica y un deseo de hacer su tarea bien. En los hechos, se evidencia en los esfuerzos por continuar estudiando para obtener el Título de Profesor o el de Licenciado en Educación.

Las percepciones de los jóvenes y las jóvenes sobre el sistema de enseñanza y la profesión docente juegan un papel importante en la elección de esta profesión. La asumen como la máxima posibilidad que podían al-

canzar dada la posición que ocupaban con sus familias en el espacio social. Ajustan sus aspiraciones a esas oportunidades objetivas. Insertos en la carrera de profesor sienten que están hechos para esta profesión y la conciben como herramienta para el control social y como posibilidad para generar condiciones para la liberación. El sistema de enseñanza asociada a la idea de control social se hace evidente cuando los entrevistados reconocen en ella un instrumento, como decía Bourdieu, al servicio de los grupos o las clases de las que reproduce la arbitrariedad cultural. El reconocimiento de esta situación hace pensar, y así lo reconocen los profesores entrevistados, que el trabajo docente otorga poder a quien lo ejerce. Es decir la posibilidad de ejercer algún tipo de influencia para incidir en la actitud y el accionar de los estudiantes. ¿En qué dirección? Una de las posibilidades es crear situaciones educativas orientadas deliberadamente a producir el cambio deseado. ¿Cuáles serían los propósitos de ese cambio? ¿Romper el sistema de dominación que nos gobierna? ¿Hasta dónde esas aspiraciones son posibles?. Lo cierto es que los maestros son operadores que movilizan una diversidad de recursos cognitivos y afectivos para crear situaciones de aprendizaje que inculcan en los estudiantes, la interiorización de la cultura dominante a través del currículo, pero también formas de percibir, pensar y actuar en el mundo, coherentes con las estructuras objetivas que condicionan su experiencia de vida. La imagen de la profesión docente que dibujan estas ideas, contradicen el concepto puramente técnico de la profesión. La actividad educativa aparece impregnada de contenidos morales y políticos. Desde este punto de vista, ejercer la tarea docente, de un modo u otro, tiene consecuencias importantes en la vida de la persona y la sociedad.

## Referencias

Cuenca Pareja, R., & Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional* (1ª edición ed.). Buenos Aires, Argentina: Colección Libros FLAPE 27.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social* (8ª edición ed.). (I. Jiménez, Trans.) México, DF, México: Siglo XXI editores,

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. (A. Dilon, Trans.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (2ª edición ed.). México, D.F., México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza* (3ª edición ed.). México, D.F., México: Laia S.A.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (2º edición revisada ed.). (D. Ariel, Trans.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II métodos cualitativos y de observación* (p. 213). España: Paidós Educador.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I métodos*. Madrid, España: Editorial la Mauralla S.A.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Argentina: Plaza edición.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2001, Octubre). *Profesionalización y capacitación docente*. Extraído el 15 de Diciembre de 2009 desde Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Artículos Formación Docente: <http://www.oei.es/docentes/articulos/index.htm#>

## 5 El clima organizacional como elemento clave para una gestión universitaria de excelencia.

Estudio de caso: Departamento de Instituto de Química y Tecnología de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela

Griselda Colmenares  
griselda.tamara@gmail.com  
Universidad Central de Venezuela

Gilberto Graffe  
ggraffe@yahoo.com / graffeg@gmail.com  
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 13/06/2011    Aprobado: 04/10/2011

### **Introducción**

La aplicación de teorías y modelos gerenciales para el mejoramiento de la gestión y su evaluación en algunas instituciones de educación superior en el mundo y en Venezuela, ha venido ganando terreno por su valioso aporte en la generación y concreción de mejoras continuas, de aprendizaje institucional y de desarrollo de una cultura hacia el trabajo bien hecho. Sin embargo, el ejercicio de los principios gerenciales no garantiza el éxito de una gestión. Todo ello está relacionado con el "estado anímico" de una organización. De allí la importancia de evaluar el clima organizacional como la personalidad de una organización, condicionante del comportamiento de los trabajadores, además de determinar la forma en que un individuo percibe su trabajo, su rendimiento, su productividad y su satisfacción. (Robbins, 1987; Martin, 2001; Brunet, 2005). A ese respecto y sobre la base de un proceso de transformación universitaria orientado a la búsqueda de una

organización con un alto nivel de calidad, la gestión universitaria debe asumir estilos dinámicos de gerencia tomando en cuenta las tendencias actuales, la sistematización de los procesos y la adopción de herramientas de gestión contemporáneas, tales como: la Gerencia Estratégica, la Calidad Total, las Normas ISO y el Cuadro de Mando Integral.

De allí la importancia que tienen para el desarrollo de la presente investigación los referentes teóricos que se exponen a continuación, ya que la aplicación de sus principios podría constituirse en una estrategia fundamental para dotar al Departamento e Instituto de Química y Tecnología de la Facultad de Agronomía de la Universidad Central de Venezuela, de herramientas que, previa adaptación a sus particularidades, le permita desarrollar un pensamiento estratégico orientado al perfeccionamiento de habilidades y competencias de sus integrantes, para desenvolverse exitosamente en los diferentes escenarios, identificar y aprovechar las oportunidades que se le presenten y a la vez descubrir, enfrentar y resolver los problemas antes de que éstos se vuelvan críticos. Bajo este enfoque surge la presente investigación donde, partiendo de un diagnóstico desde la percepción de sus principales actores, se caracteriza el clima organizacional y se formula un conjunto de estrategias para su mejoramiento, de acuerdo con algunos principios de gerencia y teorías organizacionales.

## **Marco teórico**

### **Planteamiento del problema**

El Departamento e Instituto de Química y Tecnología está conformado por 24 asignaturas cada una de las cuales constituye una cátedra, de ellas, cuatro (4) son del Ciclo Básico de la carrera de Ingeniería Agronómica, una (1) del séptimo semestre de la mención fitotecnia, y diecinueve (19) son específicas de la mención Agroindustrial. Debido a restricciones presupuestarias, el Departamento e Instituto se ven seriamente limitados en la ejecución de muchas de sus actividades y acciones fundamentales para la mejora de la calidad de su servicio académico y administrativo, como son la capacitación de su personal -docente, administrativo, técnico, de servicio- la investigación, la mejora de la infraestructura, el equipamiento,

dotación de recursos materiales y didácticos, así como la atención debida a la carencia de insumos y reactivos, reposición, adquisición y/o mantenimiento de la infraestructura y de los equipos, ante su creciente deterioro.

Por otra parte, el Departamento e Instituto de Química presentan una característica muy particular que tiene incidencia en la operatividad y eficiencia de su desempeño, y es que se encuentran físicamente separados. En ese sentido, se resalta que el Departamento de Química está ubicado en un sector de la Facultad y el Instituto en otro, cada uno con sus áreas académicas, administrativas y comunes respectivas, y cada uno con su propio personal administrativo, técnico y de servicio. Cuentan con laboratorios para la docencia y laboratorios de investigación ubicados, unos en el sector departamental, y otros en el área del Instituto, además de disponer de 2 (dos) plantas pilotos: una de productos vegetales y otra de productos lácteos. Esto se traduce en la necesidad de que en el Departamento e Instituto se deben multiplicar los esfuerzos para trabajar en equipo en el cuidado y mantenimiento de la infraestructura, la operatividad de los laboratorios y de las plantas pilotos; en el establecimiento y mantenimiento de mecanismos de participación y canales de información y comunicación permanentes, todo lo cual exige a los directivos del Departamento e Instituto una formación y capacitación gerencial que propicie esa multiplicación de esfuerzos. Sin embargo, y no menos importante para entender las dificultades en la gestión del Departamento e Instituto de Química y Tecnología, los docentes que ocupan los cargos de dirección son elegidos fundamentalmente por sus características académicas, y no por su formación gerencial. Esta situación hace que en la mayoría de los casos los directivos tengan limitaciones administrativas importantes que determinan la dificultad de una gestión eficiente.

Es por ello que tradicionalmente en la gestión de la unidad bajo estudio, a pesar de los innumerables esfuerzos en el desarrollo de sus actividades, éstas no responden a un modelo formal o sistemático de gerencia o de gestión de una organización, sino más bien pudieran interpretarse como de apoyo al proceso de planificación. Como puede derivarse de los

párrafos anteriores, estas condiciones afectan la eficiencia del Departamento e Instituto, a pesar del interés y empeño que pongan sus actores en el desempeño de sus funciones, razón por la cual cobra especial importancia la realización del presente trabajo que busca servir como insumo para esfuerzos de mejoramiento que se emprendan en el futuro, pues tal y como lo expresan Robbins (1987), Martin (2001) y Brunet (2005), el éxito de una gestión está relacionado con el estado anímico de una organización. De allí la importancia de evaluar el clima organizacional, como la personalidad de una organización, condicionante del comportamiento de los trabajadores, además de determinar la forma en que un individuo percibe su trabajo, su rendimiento, su productividad y su satisfacción.

### **Antecedentes de la investigación**

Labarca y otros (2006) plantean que las expectativas que se ciernen sobre las universidades, institutos técnicos, profesionales y otras instituciones requieren, en el ámbito económico-administrativo, la redefinición de políticas y programas que pretendan el manejo eficiente y eficaz del presupuesto universitario y, en el académico, acciones que permitan a las organizaciones educativas superiores adecuarse a los cambios que el entorno les exige en la actualidad, como por ejemplo, la adecuación de los programas de estudio a las nuevas realidades curriculares con pertinencia social. En el estudio de Labarca y otros (2006) se abordan los aspectos referentes a la resistencia al cambio, tanto individual como organizacional, las estrategias para superar dicha resistencia y los modelos gerenciales para administrar dicho proceso. Las conclusiones de dicho trabajo se enmarcan en la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de adoptar un proceso de revisión y reorganización administrativa, a través de la aplicación de principios gerenciales basados en el cambio organizacional y en la participación activa de la comunidad universitaria, cuyos principales objetivos deben dirigirse a establecer una organización funcional, eficaz y eficiente que simplifique la toma de decisiones y mejore los procesos de seguimiento, evaluación y control administrativo, sin olvidar el ámbito académico. Dicha investigación de Labarca y otros (2006) fundamentó el interés que se tuvo en el presente trabajo en el proceso de

diagnóstico organizacional, como fase previa a cualquier intento de mejoramiento de las actividades académicas y administrativas que se llevan a cabo en el Departamento e Instituto de Química. Ratificó la importancia de la aplicación de principios gerenciales y de la participación comprometida de sus principales actores como requisitos claves para el éxito.

Rojas (2004) realizó un estudio titulado "Construcción de un Modelo Teórico de Organización Universitaria Inteligente" enmarcado dentro del método de la investigación acción-participativa, cuyo propósito fue la construcción de un modelo teórico en beneficio de la calidad, eficiencia y eficacia de las organizaciones de educación superior frente a los retos que plantea esta época de la globalización y del conocimiento. En dicho estudio participaron miembros de los diferentes niveles de la Facultad de Arquitectura y Arte de la Universidad de Los Andes, ULA. La recolección de datos se efectuó a través de la técnica de la encuesta y grupos de discusión en encuentros de tipo talleres, donde se analizaron los resultados y se elaboraron los constructos teóricos para la elaboración del modelo. Las conclusiones de dicho trabajo estuvieron enmarcadas en la necesidad de un cambio en la estructura académica y organizacional de la universidad, de una estructura totalmente vertical, donde sus miembros están dispersos e inmersos en intereses personales; donde no existe el trabajo en equipo, visión compartida, pensamiento sistémico; donde existe lucha de poderes, en competencia desleal y personal, y donde las funciones de docencia, investigación y extensión están descuidadas, existiendo predominio de la rutina; a una organización horizontal, con visión compartida y pensamiento sistémico; con un clima organizacional que respete la diversidad, promueva la inteligencia emocional, la creatividad, el dinamismo y el cambio, para responder con oportunidad y calidad a las demandas de la sociedad. El modelo propuesto por Rojas (2004) tiene un carácter integrador, el cual implica una nueva cultura organizacional, unos sistemas de gestión, estructuras y diseños estratégicos diferentes, para lo cual es fundamental que toda la organización cambie. El enfoque de integralidad de dicho modelo fundamentó el análisis de la gestión del Departamento e Instituto de Química con un enfoque sistémico, donde la visión compartida

y el desarrollo del sentido de pertenencia por parte de todo su personal son fundamentales para lograr los cambios a que haya lugar para el mejoramiento de su gestión. De allí la importancia de conocer el clima organizacional del Departamento e Instituto y la satisfacción de sus actores o usuarios.

Por su parte, Ferrer & Pelekais (2004) emprendieron una investigación cuyo propósito fue determinar las tendencias gerenciales contemporáneas que aplica la alta gerencia universitaria de la Universidad del Zulia (LUZ) en su gestión para la toma de decisiones. La investigación fue de carácter descriptivo y la población objeto de estudio incluyó a las autoridades universitarias, rectorales y decanales. Los resultados fueron analizados mediante distribución de frecuencias. Se concluyó que la planificación estratégica se aplica en un 100%, la calidad total con un 68.4%, la reingeniería con el 31.6% y el benchmarking con el 26.3%. Las tendencias no utilizadas fueron el empowerment, la organización virtual y el cuadro de mando integral. La generación de lineamientos para una gerencia universitaria deseable incluyó el liderazgo, el manejo de herramientas tecnológicas, la capacitación profesional y el uso de técnicas contemporáneas para el proceso gerencial, ajustándose a la naturaleza y al momento presente y futuro de la organización. Dicho trabajo constituyó un aporte significativo para la presente investigación, ya que considera la posibilidad de aplicar distintas tendencias o modelos gerenciales para el mejoramiento de la gestión en las instituciones de educación superior. Es decir, que el uso de una determinada tendencia o modelo no es excluyente. De igual manera, se le da importancia al liderazgo, al manejo de herramientas tecnológicas y a la capacitación profesional como lineamientos para el proceso de gerencia y a la contextualización respecto a la naturaleza específica de cada organización.

Adicionalmente, Méndez (2004) realizó un trabajo de investigación cuyos objetivos fueron explicar las razones por las cuales el sistema educativo venezolano y en particular las universidades pasan por su peor momento, y diseñar un modelo de sistema organizacional y gerencial que posibilite superar a corto, mediano y largo plazo dicha crisis. En la metodología empleada convergieron la Sociología, la Gerencia y la Pedagogía

como disciplinas de soporte. Se efectuaron ensayos de formación y aplicación del modelo propuesto en la Facultad de Humanidades y Educación y en la de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. Los resultados reportados por el autor del trabajo fueron los siguientes: deficiente nivel de rendimiento institucional, acompañado de una inmensa riqueza de valores humanos subutilizados; organización absolutamente centralista, que impide la participación y el desarrollo pleno de la institución, con ausencia de un sistema gerencial que integre las estructuras existentes. En función de esos resultados, el autor propuso un Sistema Holístico, Humanístico de Administración y Gerencia Académica para la Universidad del Zulia, donde se delimitaron nuevas estructuras de gobierno y co-gobierno, de modo de perseguir la calidad de la educación, así como la eficacia, eficiencia y efectividad social de la misma. Paralelamente, se recomendó en dicho trabajo la reforma de la estructura curricular de manera de posibilitar la formación personal, científica, humana y profesional de los egresados universitarios. El trabajo de Méndez (2004) reforzó la necesidad de diseñar acciones que a futuro permitan la elaboración de un modelo de organización para el Departamento de Química y Tecnología y, probablemente para la Facultad de Agronomía. Constituyó un valioso aporte y fuente de inspiración al reconocer que son muchos (as) los (as) interesados(as) en mejorar la gestión de las instituciones de educación superior del país, y brindó una manera de abordar ese problema tan complejo desde un punto de vista gerencial y sistémico.

Por su lado, Caligiore & Díaz (2003) realizaron un trabajo de investigación descriptivo de campo y enmarcado en la modalidad de proyecto factible, titulado "Clima Organizacional y Desempeño de los Docentes en la ULA", cuyo propósito fue diagnosticar el clima organizacional y el desempeño de docentes de las escuelas de Enfermería, Nutrición y Medicina de la Facultad de Medicina de la Universidad de los Andes (ULA) y elaborar una propuesta de gestión para mejorar la situación existente. Los resultados arrojados en el diagnóstico permitieron concluir que: a) el funcionamiento organizacional de la Facultad es inadecuado por ser ineficiente y mecánico, debido a la estructura existente; b) el clima organizacional es

rígido y poco productivo, lo cual parece estar relacionado con el estilo gerencial, la calidad de la supervisión y las relaciones interpersonales, generando un ambiente de disconformidad en el personal; c) el proceso de toma de decisiones muestra una gran debilidad, ya que está concentrado en los directivos, lo que genera que la información no baje oportunamente a los escalones más bajos de la escala jerárquica, y que sea poco difundida en las cátedras, propiciando que las relaciones interpersonales no sean armónicas y que haya poca cooperación entre sus miembros. La propuesta estuvo dirigida a la instrumentación de acciones que permitieran orientar, mejorar y modernizar los procesos gerenciales y de toma de decisiones, aumentar la flexibilidad y eficiencia de los mismos, y optimizar el desempeño académico de los docentes. El trabajo de Caligiore & Díaz (2003) permitió justificar la importancia de la determinación del clima organizacional en el Departamento e Instituto de Química como condicionante del desempeño docente, así como la influencia de la estructura de la organización en la toma de decisiones, fluidez y oportunidad de la información y en el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas. De igual manera, evidenció la necesidad de contar con la participación de la comunidad y con el apoyo de las autoridades para emprender cualquier esfuerzo de mejoramiento.

### **Nociones teóricas referenciales**

Las organizaciones en general, a pesar de tener sus propias particularidades, responden a algunas características básicas y comunes tales como: constituyen sistemas vivos dentro de otros mayores, están conformados por personas; tienen objetivos compartidos (carácter holístico) y previamente determinados; tienen sinergia; poseen una estructura organizativa que condiciona la administración de las relaciones de poder, el control, la división del trabajo, las comunicaciones; tienen normas que limitan su actuación; son sistemas abiertos en constante relación con el entorno económico, social, cultural y político de la región y del país. (Sisk & Sverdlik, 1987; Robbins, 1987; David, 1991; Deming, 1998; Guédez, 2001; Chiavenato, 2004; Prieto, 2004). Asimismo, tienen variables interdependientes como son la estrategia, conformada por la visión, misión y valores;

una estructura organizativa cuya diferenciación, formalización, centralización e integración condiciona los procesos de control, toma de decisiones, división y asignación del trabajo y conducta de sus integrantes, enmarcados dentro del contexto de las normas, reglamentos, políticas y objetivos institucionales. Además, realizan procesos que deben ser identificados, documentados y mejorados continuamente para, con el uso de los recursos disponibles, alcanzar los resultados esperados. (Harrington, 1993; Peach, 1999; Vilorio, 2001; Chiavenato, 2004)

En el caso específico de esta investigación, las particularidades propias de la unidad estudiada son referidas por la UNESCO (citada por IICA, 2001) donde se establece que en toda institución educativa, y en especial las de nivel superior, deben cumplirse las cuatro funciones siguientes: Investigación y Creación Cultural, la función Docente, la función Extensión, Comunicaciones y Servicios; y la función de Gestión, entendida ésta como toda actividad institucional destinada a facilitar, articular, apoyar y coordinar los recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros para el desarrollo de las otras funciones; para lo cual se requiere del conocimiento y la experiencia que aporta la ciencia administrativa en el sentido de orientar la concepción de la gestión universitaria como un conjunto ordenado de estructuras y procesos que deben ser diseñados para promover las transformaciones que la realidad reclama, desarrollando en los sistemas de organización y gestión las capacidades de adaptación, aprendizaje y crecimiento que le permitan funcionar con la debida eficiencia en el ambiente de cambio que se planifique. En ese sentido, Graffe (2003) apoyándose en los aportes de Manes (1999), Amarate (2000) y Álvarez (1988), sostiene que gerenciar o dirigir una organización educativa implica la orientación y conducción de la labor docente y administrativa de la misma y sus relaciones con el entorno, con miras a "conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa" a fin de ofrecer un servicio de calidad y "coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de sus proyectos comunes" (p. 33).

En ese orden de ideas, la satisfacción de las crecientes expectativas sociales sobre la educación superior, dadas las actuales limitaciones financieras, así como las que se derivan de la necesidad de una mayor coordinación y racionalidad para dar respuesta a los nuevos requerimientos que imponen las exigencias multidisciplinarias de los procesos, y de una mayor competencia por el uso de recursos comunes, le imprimen un sello característico a la gestión universitaria de estos tiempos, obligándolas más que nunca a implementar modernos enfoques de dirección en su práctica diaria, todo lo cual exige una reforma organizacional orientada a la implementación en la gestión, en este caso particular, del Departamento e Instituto de Química y Tecnología, de los principios de calidad o de teorías y modelos gerenciales abordados por las empresas.

En tal sentido, se concibe a la Gerencia Estratégica como la formulación, ejecución y evaluación de estrategias que le permiten a una organización lograr sus objetivos. Incluye la identificación de las debilidades y fortalezas internas de una organización; la determinación de las amenazas y oportunidades de su entorno, el establecimiento de su misión y visión, la fijación de sus objetivos, el desarrollo de estrategias alternativas, el análisis de dichas alternativas y la decisión de cuál escoger; así como la implementación de las acciones planificadas para llevar a cabo en forma exitosa las estrategias formuladas; establecimiento de metas, diseño de políticas, motivación a sus trabajadores y asignación de recursos y la comprobación de los resultados (David, 1991).

Por su parte, la Calidad Total como un enfoque de administración y gerencia que interpreta a la organización como un sistema abierto dirigido a satisfacer las necesidades y expectativas de sus clientes internos y externos a través del control de procesos, eliminación del desperdicio, optimización de recursos, uso de herramientas estadísticas para el monitoreo y control de los procesos, y el compromiso de quienes lideran la organización para asumir el mejoramiento continuo como parte esencial de la cultura organizacional (Harrington, 1997). También, se tienen las Normas ISO 9000, como estrategia para asegurar la calidad de los resultados a través de la mejora continua de los procesos, lo cual pudiera traducirse en una

permanente actualización de la oferta formativa, búsqueda de pertinencia con relación al contexto social y económico, y mejoramiento de las oportunidades de acceso al conocimiento de todas las personas. Su aplicación permite: a) contribuir con la sistematización y documentación de los procesos académicos y administrativos que se realizan en el Departamento e Instituto, y con la promoción del establecimiento de una cultura evaluativa y de rendición de cuentas a la comunidad; b) promover la visión sistémica de la gestión a través de la identificación y mejoramiento de los procesos y de la comprensión de su interdependencia; y c) propiciar la existencia de un liderazgo comprometido con el establecimiento de una cultura centrada en la participación del personal, satisfacción del cliente y el mejoramiento continuo (FONDONORMA, 2005).

Con relación al Cuadro de Mando Integral, es un modelo de gestión estratégica y una valiosa herramienta de evaluación permanente, la cual a través de objetivos, indicadores, metas y planes de acción, permite asegurar el éxito en la ejecución del plan estratégico de las organizaciones, corrigiendo oportunamente las desviaciones que puedan producirse. Su aplicación permite clarificar, comunicar, compartir y traducir la estrategia en términos operativos y además propicia el rediseño de la estructura organizacional en función de esa estrategia (Kaplan & Norton, 2002).

### **Marco metodológico**

El presente trabajo es una investigación no experimental, trans-seccional, de campo, de tipo intensivo y descriptiva, cuyos datos se recolectaron en el período 2006-2008 (Balestrini, 2001; Hernández y otros, 2006; Ramírez, 2006). La población estuvo conformada por tres (3) sub-poblaciones. La primera, el personal docente fijo adscrito al Departamento e Instituto, conformada por 24 docentes. La segunda, por el personal administrativo, técnico y de servicio (ATS) del Departamento, conformada por 11 trabajadores(as) y la tercera, por el personal ATS del Instituto, conformada por 16 trabajadores (as). En relación a las muestras, por razones de logística y de la disponibilidad de recursos y tiempo, se decidió considerar a toda la población de cada tipo de personal. La técnica empleada para la recolección

de los datos fue la encuesta, y el instrumento el cuestionario. La validez de contenido del cuestionario se determinó a través de juicio de expertos, y la confiabilidad a través del método de "Medidas de consistencia interna" (Alfa de Cronbach), obteniéndose los siguientes valores: para el de los(as) docentes, 0,9857 y para el del personal ATS, 0,9701 lo cual indica que los resultados obtenidos fueron consistentes y coherentes. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva, procesando matrices de datos para cada actor con el programa InfoStat v. 1/P de la Universidad Nacional de Córdoba, República de Argentina.

La caracterización del clima organizacional se realizó de acuerdo con las dimensiones señaladas por Likert (Brunet, 2005). Éstas son: la forma de dirección, las fuerzas motivacionales, el proceso de comunicación, el proceso de planificación y establecimiento de objetivos, el proceso de toma de decisiones, el ejercicio y distribución del control, y objetivos de rendimiento y perfeccionamiento.

En función de cada una de esas dimensiones, se presentó al Personal Docente y Personal ATS del Departamento e Instituto una serie de cuatro enunciados, cada uno de los cuales corresponde a las características de los tipos de clima señalados por Likert: Autoritario-Explotador, Autoritario Paternalista, Participativo-Consultivo y Participativo-Participativo en grupo. Dicho personal, en virtud de su percepción, categorizó o ubicó al Departamento e Instituto en sólo una de las opciones presentadas para cada dimensión, resaltando que la selección de una u otra alternativa, significaba que, en opinión de los encuestados, la mayoría de sus características se ajustaba a las señaladas por Likert para ese clima en particular.

La escala escogida fue del tipo Likert, con las opciones A, B, C y D, donde A corresponde al clima Autoritario-Explotador; B al Autoritario-Paternalista, C al Participativo-Consultivo y D al clima Participativo-Participativo en grupo, tal como se muestra en el cuadro 1 a continuación:

**Cuadro 1. Tipos de climas según Likert**

Opciones	Categorías de respuestas
A	Autoritario explorador
B	Autoritario paternalista
C	Participativo consultivo
D	Participativo en grupo

Fuente: Brunet (2005)

Para la interpretación y análisis de los resultados, los datos se procesaron estadísticamente. Se obtuvieron las tablas de frecuencias absolutas y relativas por cada ítem o enunciado y por cada tipo de actor. Con las tablas de frecuencias absolutas y relativas resultantes del procesamiento estadístico, se totalizaron las respuestas en cada una de las categorías de la escala seleccionada: A, B, C y D, y se diseñó un cuadro donde se presentaron los resultados globales del clima organizacional predominante del Departamento y del Instituto, de acuerdo con la percepción de cada tipo de actor, tal como se muestra en el cuadro 2, a continuación.

**Cuadro 2. Cuadro para las frecuencias relativas y absolutas de las respuestas en las opciones A, B, C o D para determinar el tipo de clima predominante**

Opciones	Categorías de respuestas	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia relativa acumulada	Clima predominante
A	Autoritario explorador				
B	Autoritario paternalista				
C	Participativo consultivo				
D	Participativo en grupo				
Totales					

En dicho cuadro, la frecuencia absoluta representa el número de respuestas totales obtenido en cada una de las categorías. La frecuencia relativa es el porcentaje que representa el total de respuestas de cada categoría en relación al total de respuestas y la frecuencia relativa acumulada constituye la sumatoria de las frecuencias relativas de cada categoría. Para la determinación del tipo de clima predominante se utilizó como referencia la frecuencia relativa acumulada en las opciones A y B o C y D. Así, si por ejemplo la frecuencia relativa acumulada en las opciones A y B es mayor a la acumulada en C y D, el clima predominante es el AUTORITARIO. A su vez, si entre A y B la mayor frecuencia corresponde a A, el clima es AUTORITARIO-EXPLOTADOR y si corresponde a B, es un clima AUTORITARIO-PATERNALISTA. Tal como se presenta en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Valoración del clima predominante según la concentración de respuestas en las opciones A, B, C o D**

Concentración de respuestas %	Valoración del clima predominante		
En las opciones A y B	Autoritario	A	Autoritario explorador
		B	Autoritario paternalista
En las opciones C y D	Participativo	C	Participativo consultivo
		D	Participativo en grupo

La caracterización se hizo de acuerdo con la descripción de cada tipo de clima según Likert (en Brunet, 2005), tomando en cuenta que la clasificación resultante evidencia que existe una tendencia a que la mayoría de las características del Departamento e Instituto, en función de las dimensiones consideradas en el diagnóstico, se ajusta a las señaladas por Likert para ese clima en particular.

## Resultados y conclusiones

El clima organizacional predominante en el Departamento e Instituto de Química y Tecnología varía entre y dentro de cada categoría de actor. Así, se tiene que el Personal Docente concentró el 59% de sus respuestas en las características indicadoras de un clima Participativo-Consultivo y el 41% en las del clima Autoritario-Paternalista. Por su parte, el personal ATS del Departamento concentró el 61% de sus opiniones en las del clima Autoritario-Paternalista y un 39% en las del Participativo-Consultivo. En el caso del personal ATS del Instituto, el 80% de sus respuestas se concentró en los rasgos definitorios del clima Autoritario-Explotador y el 20% en los del Participativo-Consultivo (ver cuadro 4 a continuación).

**Cuadro 4. Clima Organizacional del Departamento e Instituto de Química y Tecnología, según su Personal Docente y Personal ATS.**

Tipo de clima organizacional	Opciones	Categorías de respuestas	Personal docente		Personal ATS departamento		Personal ATS instituto	
Autoritario	A	Autoritario explorador	0,66	41%	14,29	61%	43,18	80%
	B	Autoritario paternalista	40,13		46,43		36,36	
Participativo	C	Participativo consultivo	52,63	59%	37,50	39%	17,05	20%
	D	Participativo en grupo	6,58		1,49		3,41	

Asimismo, estos resultados permiten afirmar que existen distintas percepciones por parte del personal docente y del personal ATS del Departamento e Instituto acerca de la forma de dirigir la unidad, del proceso de toma de decisiones, de las fuerzas motivacionales, de la comunicación, así como de los procesos de integración, del trabajo en equipo y colaboración intergrupar y de los aspectos referidos a la satisfacción de necesidades sociales, de estima, aceptación y posibilidades de formación. En ese sentido,

el tipo de clima Participativo-Consultivo predominante en el Departamento e Instituto, según la opinión de casi las tres cuartas partes de los(as) docentes, evidencia que existe, por parte del equipo directivo, cierta consulta para dirigirlo, y que además desarrolla una relación de confianza bastante elevada con el resto del personal, lo cual constituye una fortaleza importante, ya que pudiera favorecer cualquier intención de cambio que se promueva.

Por otra parte, sin embargo, existe un número considerable de docentes (63,16%) que opinó que en el Departamento e Instituto se trabaja poco en equipo, hay poco apoyo y colaboración inter-grupal, y muy poca integración. Otro grupo conformado por aproximadamente el 50% de dicho personal, opinó que se le da poca importancia a la evaluación del desempeño, a las posibilidades de formación y a la satisfacción de necesidades sociales, de formación, de prestigio y estima; así como que existe poca comunicación ascendente, descendente o lateral, y que los procesos de toma de decisiones y de control los realiza el equipo directivo, muchas veces con elementos inadecuados que desalientan el trabajo en equipo.

En lo que concierne al Personal ATS, mientras el 57,14% del personal ATS del Departamento percibe una dirección bajo un ambiente Autoritario-Paternalista y el resto -43,86%- bajo un ambiente de relativa consulta (Participativo-Consultivo), el 100% del personal del Instituto la percibe bajo un ambiente autoritario (64% Autoritario-Paternalista y 36% Autoritario-Explotador).

En cuanto a los procesos comunicacionales, el trabajo en equipo, apoyo, colaboración intergrupal e integración, tanto en el caso del personal del Departamento como en el del Instituto, la mayoría considera que no existe o es muy deficiente. Asimismo, más de las tres cuartas partes de ambos tipos de personal consideran que la evaluación del desempeño tiene poca importancia, que hay pocas posibilidades de formación, además de que las decisiones las toma el equipo directivo y a veces una sola persona, en muchas ocasiones con parcialidad.

Con estos resultados se corrobora la afirmación de Rojas (2005) en el sentido de que las instituciones, al poseer características particulares y ob-

jetivos específicos también particulares, pueden presentar climas diferentes, inclusive cada dependencia dentro de una misma institución. De allí que se considere que los métodos de trabajo, estilos de liderazgo, las personas que integran la institución, los procedimientos y los procesos organizacionales, conformen el clima de la institución, lo cual es consistente con la afirmación de Brunet (2005), quien sostiene que el clima está ligado a las percepciones directas en el trabajo, a la situación organizacional, y se basa en macro- percepciones del ambiente de trabajo donde la unidad de análisis es la organización, y no el individuo.

Respecto a las diferencias encontradas dentro de cada categoría, no se dispone de argumentos que permitan atribuírselas a una(s) razón (es) en particular. Tal vez pudiera tener algo que ver, por lo menos en parte, con el hecho de que en esta investigación el análisis se realizó sin discriminar los tipos de personal, es decir, se consideró al personal docente sin clasificarlo por escalafón y al personal administrativo, técnico y de servicio como un grupo indiferenciado, sólo respetando la diferencia que establece la unidad para la que labora, Departamento o Instituto. Sin embargo, esta afirmación constituye por ahora sólo una hipótesis que deberá ser evaluada en futuras investigaciones.

## **Propuesta**

Entendiendo que el clima de trabajo es la personalidad de una organización, que condiciona el comportamiento de los trabajadores y determina la forma en que un individuo percibe su trabajo, su rendimiento, su productividad y su satisfacción, los resultados obtenidos constituyen indicadores de gran relevancia de la necesidad inminente que tiene el Departamento e Instituto de Química y Tecnología de mejorar dicho clima. Por lo tanto, se propuso establecer y planificar cambios organizacionales que promuevan un ambiente participativo, de oportunidades y retos, con una cultura orientada hacia la calidad, el trabajo en equipo y la prestación de un servicio de excelencia, fundamentados en las tendencias y modelos gerenciales aplicados en algunas instituciones de educación superior, como la Calidad Total, la Gerencia Estratégica, las Normas ISO 9000 y el Cuadro de Mando Integral.

## Referencias

- Balestrini, M. (2001). *Cómo se Elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: BL Consultores Asociados.
- Brunet, L. (2005). *El Clima de Trabajo en las Organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- Caligiore, I. & Díaz, J. A. (2003). *Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso*. Revista Venezolana de Gerencia, 24 (8): 644-658.
- Chiavenato, I. (2004). *Administración, Proceso Administrativo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- David, F. R. (1991). *La Gerencia Estratégica*. Ohio: Legis Editores.
- Deming, W. E. (1998). *La Nueva Economía. Para la industria, el gobierno y la educación*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ferrer, T. & Pelekais, C. (2004). *Tendencias gerenciales y la gestión universitaria*. Revista de Ciencias Sociales. (Ve) X (1): 148-163.
- FONDONORMA. (2005). *Sistemas de Gestión de la Calidad. Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación*. Fondonorma-ISO/IWA 2:2005 (ISO/IWA 2:2003). Caracas: Autor.
- Graffe, G. (2003). *Gestión Educativa para la Transformación de la Escuela. En Graffe (2003). La Planificación y la Gerencia del Cambio para la Construcción de una Escuela Innovadora. Programa Samuel Robinson. Serie Docencia N° 2*. Caracas: Secretaría, Universidad Central de Venezuela.
- Guédez, V. (2001). *Gerencia, Cultura y Educación*. Caracas: Tropykos.
- Harrington, H. (1993). *Mejoramiento de los Procesos de la Empresa*. Colombia: McGraw-Hill.
- Harrington, H. (1997). *Administración Total del Mejoramiento Continuo. La Nueva Generación*. Colombia: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

- InfoStat. (2002). *Infostat versión 1.1*. Grupo infostat, FCA. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). (2001). *Guía de Autoevaluación de Instituciones de Educación Superior. Seminario-Taller Evaluación Institucional y Desarrollo Curricular*. Costa Rica: Autor.
- Kaplan, R. & Norton, D. (2002). *Cuadro de Mando Integral (The Balanced Scorecard)*. Barcelona: Gestión 2000.
- Labarca, N., Ferrer, J. & Villegas, E. (2006). *Cambio Organizacional: Aspecto trascendental para las instituciones de educación superior en Venezuela*. Revista de Ciencias Sociales. XII (1): 1-14.
- Martín, E. (2001). *Gestión de Instituciones Educativas Inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Méndez, E. (2004). *Hologerencia Académica*. Maracaibo: Ediluz.
- Peach, R. (1999). *Manual de ISO 9000*. México: McGraw-Hill.
- Prieto, J. (2004). *La Gestión Estratégica Organizacional. Una guía práctica para el diagnóstico empresarial*. Bogotá: Ecoediciones.
- Ramírez, T. (2006). *Cómo hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento Organizacional. Conceptos, Controversias y Aplicaciones*. México: Prentice-Hall.
- Rojas, M. (2004). *Construcción de un Modelo Teórico de Organización Universitaria Inteligente. Desde un Enfoque Crítico-Dialéctico*. Tesis Doctoral. Universidad de los Andes, Mérida
- Sisk, H. y Sverdlik, M. (1987). *Administración y Gerencia de Empresas*. México: South-Western Publishing CO.
- Sisk, H. & Sverdlik, M. (1987). *Administración y Gerencia de Empresas*. México: South-Western Publishing CO.
- Viloria, E. (2001). *¿Qué es una Organización?* Caracas: Panapo.



## 6 Relato autobiográficos: Huellas para indagar sobre la formación docente

Doris Córdova  
doris.cordova@ucv.ve  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 15/06/2011    Aprobado: 04/10/2011

### **Introducción**

El trabajo que aquí se presenta se enmarca en una línea de investigación que busca indagar sobre la formación de los profesionales de la docencia. Se pretende partir desde la auto-reflexión y el auto-análisis personal en el marco del discurso sociocultural y bajo la perspectiva de las experiencias biográficas. Ello para comprender con mayor claridad la complejidad de la tarea de educar y la necesidad de formación y desarrollo del saber pedagógico en el marco de la propia realidad en que este se construye.

### **El problema de investigación**

El docente es, sin duda alguna, uno de los elementos sustanciales donde descansa el proceso didáctico. Este proceso o acción didáctica se enmarca y recibe influencia de diversos componentes culturales propios de la sociedad donde se desarrolla esa acción, en la época determinada en que se da y de las directrices curriculares que poseen las instituciones encargadas de llevar a cabo este propósito. En este complejo contexto se desarrolla el trabajo docente.

Resulta indispensable reflexionar sobre la formación del docente y el perfil de esta formación, condicionado por el poder avasallante de la institución escolar en la que trabaja, la que irá fijando las peculiaridades de la educación impartida. Paquay y otros (2005) señalan que la formación de los profesionales encargados de la organización de las situaciones de aprendizaje no deja de ser el principal objetivo de los programas y dispositivos de formación continua de los maestros, desde el preescolar hasta el nivel

universitario. Se busca pensar ahora en el docente como profesional, no solo como un práctico o como alguien que sabe un hacer y lo practica.

Esta reflexión sobre cómo se ha producido la formación docente y sobre las motivaciones que llevan a una persona a tomar la carrera docente deben motivar la investigación para que los que de una manera u otra trabajamos formando docentes, podamos plantearnos una reflexión seria sobre cómo influir a nivel de los diseños curriculares, y más específicamente en nuestro hacer dentro de la formación de las habilidades de los futuros docentes.

De tal manera resulta importante identificar qué factores han tenido influencia para que un docente se motive a formarse como tal y cómo esa formación se ha visto influida por su vida cotidiana, por otros docentes o por ciertas circunstancias que le han marcado. En palabras de Vezub (2007), uno de los problemas que influye en la formación docente se centra en los modelos y enfoques que se siguen en esa formación. Esta autora señala que los modelos de formación aún siguen centrándose en un paradigma tradicional y no en las necesidades de la nueva sociedad de la información y el conocimiento. Es por ello que cabría preguntarnos: ¿Qué cosas influyen para que una persona decida formarse como profesional de la docencia?, ¿Qué elementos intervienen para que un futuro docente construya su representación de la profesión? ¿Qué condiciones pueden favorecer la formación de un docente? O bien, ¿De qué manera las experiencias profesionales vividas antes o durante la formación favorecen ese proceso o lo coartan? ¿Cómo se forma un docente?

### **Objetivos de la investigación**

Nos planteamos a través de los relatos biográficos de un grupo de docentes:

1. Identificar los factores que motivaron a ese grupo de profesores a seguir la carrera de docente.
2. Caracterizar su modelo de formación.

3. Identificar las experiencias formativas que motivaron o reforzaron su acción pedagógica.
4. Identificar los rasgos más relevantes del modelo didáctico que caracteriza su práctica pedagógica.

### **Aspectos teóricos que sustentan la investigación**

Encontramos un conjunto amplio de investigaciones que consideran los procesos de formación y la utilización de diferentes enfoques para optimizar los conocimientos (Hernández & Sancho, 1993; Pozo, 1996; Feldman, 1999). Otras nos llevan a plantear lo relativo a cómo se forman los docentes, a qué piensan los docentes sobre su formación y a cómo se da esa formación en la práctica (Medina & Domínguez, 1995; Marcelo, 2002). Por otra parte, González (1996) ofrece una interesante síntesis de los enfoques biográficos y cómo estos han constituido una línea de investigación importante y de amplia trayectoria en diferentes países. En dicho trabajo se mencionan aproximadamente trece líneas de investigación sobre los profesores, todas ellas enmarcadas en la perspectiva biográfica y con diferentes objetivos, metodologías, ámbitos geográficos y fundamentación teórica, lo que corrobora la diversidad de enfoques y aspectos que dan aportes significativos a esta línea de investigación.

### **Modelos de formación del profesorado**

En este contexto en el que tenemos interés en cuanto a cómo se ha dado el proceso de formación y donde nuestro centro de atención se enmarca en qué acciones han influido en su formación, encontramos que diversos autores han tratado el tema y resulta esclarecedor tomar los planteamientos de Martín & Cervi (2007), quienes señalan que los estudios sobre el conocimiento profesional de los docentes han ido evolucionando desde las posiciones ligadas al 'paradigma proceso-producto' hasta llegar a la propuesta del profesional reflexivo. En el paradigma proceso-producto la atención se centra en la identificación de las características prácticas del docente, las cuales logran mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos, con el fin de llegar a establecer modelos de una buena enseñanza que ayudarán a la formación de un docente eficaz.

Frente a esta perspectiva técnica, de corte conductista, se desarrolla el paradigma del pensamiento del profesor, que se centra en cómo la conducta de los profesores está determinada por un sujeto reflexivo, que toma decisiones racionales y que posee teorías y creencias antes, durante y después del proceso didáctico, (Altet, 2005). El tercer enfoque desde el que se estudia el trabajo docente es del profesor como un profesional reflexivo. Según Schön (1983; 1987), representante de esta línea de pensamiento, un profesional reflexivo se sirve de tres conocimientos: "el conocimiento en la acción", "la reflexión en la acción" y "la reflexión sobre la reflexión en la acción". Por su parte, Shulman (1989), usando una metodología de Experto–Novato propone un modelo de razonamiento pedagógico. Este modelo sugiere que la preparación y la enseñanza del profesorado se debe inspirar en las siguientes fuentes de conocimiento: en el *conocimiento* del contenido, el *conocimiento didáctico* del contenido, el *conocimiento curricular*, el *conocimiento didáctico general*, el *conocimiento de las metas y objetivos*, el *conocimiento de los alumnos*, y el *conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa*. Según Mirieu (citado por Zambrano, 2007) la formación de los docentes se ha desarrollado bajo dos perspectivas que se sintetizan en:

- Un primer modelo de formación, propio de los años 80, en el aprendizaje formativo en solución de problemas y principios de aprendizaje e investigación en la acción. Este modelo distingue entre el período de formación, que ocurre durante el tiempo de iniciación, y la profesionalización, que se da en el tiempo de la práctica.
- Un segundo modelo, que aparece en los años 90, es denominado modelo de formación profesional, y se presenta como una respuesta a una dinámica social e institucional cuyas prácticas expresan disfunciones y contradicciones (Zambrano, 2007, 588). Este modelo tiene como base cuatro dimensiones: la 1ª dimensión: *El momento pedagógico*, donde se da el encuentro entre el alumno y el profesor y está mediado por la resistencia; el momento es una suma de instantes, es un conjunto de situaciones

por medio de las cuales el profesor se enfrenta a la dura tarea de vencer la resistencia en el alumno. La 2ª dimensión: *La memoria pedagógica* que en los planteamientos de Mireau alude al conjunto de saberes pedagógicos cuya importancia es necesaria en la tarea de educar, y que constituirá la doctrina pedagógica. La 3ª dimensión: *Los indicios* se refieren al tiempo de la enseñanza y al conjunto de prácticas llevadas a cabo durante la enseñanza. Y la 4ª *La restauración de la unidad* que tiene que ver con la forma como funcionan las tres dimensiones anteriores, y su finalidad consiste en hacer que el profesor pueda constituirse en un pedagogo; la unidad en este caso es lucha entre decir y hacer, que implica dar paso a la comprensión de la resistencia, el equilibrio en la acción pedagógica al ser vigilantes para apreciar el indicio, leer la memoria y observar la resistencia.

Medina & Domínguez (2001) ven la formación del profesional de la docencia como una perspectiva de avance conceptual, metodológico y educativo que marca una línea de mejora para las instituciones educativas y que sin duda alguna incidirá en forma positiva en otros modelos de formación profesional de otros campos. Para estos autores, la base del conocimiento profesional está en la comprensión e interpretación de la realidad formativa. El formador realizará un aprendizaje profesional y profesionalizador, desde el que podrá ir generando nuevos modelos, además de ir adquiriendo procedimientos y proyectando su preparación para su mejora integral y la de su institución y comunidad al mismo tiempo. La formación en este campo tiene que estar integrada al trabajo del docente en su aula y al conjunto de colegas con quienes deberá interactuar en las diferentes realidades y contextos en los que su compleja circunstancia lo coloca.

Comprender y valorar las acciones formativas en las diferentes circunstancias y contextos es la base para la formación. De allí que en el marco de las diferentes modalidades de formación que se pueden apreciar en los diferentes autores revisados, Medina & Domínguez, (2001, 357) consideran que el modelo de autodesarrollo profesional es el más apropiado, ya que este modelo permite al profesional de la docencia conocerse, diseñar

su línea-itinerario de formación, compartiendo con colegas y siendo protagonista de su cambio personal, a la vez que se integra en el marco de transformación de la institución donde labora. Bajo esta perspectiva se plantea, para concretar el proceso de auto-desarrollo, el autoconocimiento a partir del uso de la autobiografía representativa que aporta, según han contrastado los autores antes citados en diferentes estudios, ventajas para lograr este proceso.

Otro aspecto importante dentro de los modelos de formación, según vienen desarrollando estos mismos autores, es el modelo de co-desarrollo profesional, que se basa en el aprendizaje colaborativo, en el marco de la cultura de la colaboración entre compañeros docentes. El co-desarrollo profesional "es la acción necesaria entre colegas para avanzar en la actualización del pensamiento y la acción formativa, en la búsqueda común para la mejora del proceso educativo y el desarrollo de las instituciones" (Medina & Domínguez, 2001, 359).

Al partir de la concepción del aprendizaje colaborativo se toma como elemento de partida un proceso que sin duda alguna ha sido considerado muy enriquecedor para la formación, en el que a partir de la interacción con los otros colegas, la discusión y la reflexión compartida en equipo, se buscan soluciones y la generación de nuevo conocimiento a partir de las acciones y las interacciones en las diferentes situaciones vividas en la realidad institucional y pedagógica del aula de clase. Claro está que este 'deber ser' de la formación del docente choca con realidades diversas que no siempre presentan unas condiciones favorables, tanto para la reflexión ni para el auto conocimiento del profesional. Los procesos de formación, especialmente en realidades como las de nuestros países latinoamericanos, no siempre consiguen darse de manera efectiva, ni tampoco de manera coherente con las necesidades de los docentes, e incluso de espaldas a las necesidades de las comunidades y las instituciones.

Marcelo (2002) cita los planteamientos de Chang & Simpson (1997) quienes sintetizan los modelos de formación de docentes en cuatro modalidades:

- aprender DE otros (cursos);

- aprender SOLO (autoformación);
- aprender CON otros (seminarios, grupos) y
- aprendizaje informal o no planificado y abierto” (Marcelo, 2002, 43)

Coincidimos con el autor antes citado en cuanto a que la primera modalidad, la de cursos de formación ha sido la más utilizada y popularizada, especialmente por los entes gubernamentales encargados de dirigir los sistemas educativos. Pensamos igualmente que la autoformación es también una de las formas bastante frecuentes de buscar la formación, sobre todo porque en nuestras realidades la primera ha sido hoy descuidada por los entes competentes.

El aprender con otros es menos utilizado en nuestra realidad. La utilización de seminarios y grupos requiere un apoyo de las instituciones, y lograr el tiempo necesario para que los docentes se reúnan y puedan compartir este proceso parece menos factible, ya que el tiempo de los docentes es para dar clase, las instituciones no contemplan horas para intercambio académico (Manterola, 2003). Todo esto no solamente nos lleva a pensar en la problemática compleja que enmarca la formación de los docentes, sino que también como profesionales formadores de docentes nos enfrenta a cómo podemos nosotros desde nuestras aulas de clase hacer cambios y propiciar una conciencia de la necesidad de formarse por parte de los docentes, tanto a nivel de la Educación Básica (correspondiente a estudiantes entre 7 y 15 años de edad) como también a nivel de los docentes de secundaria y universitarios. Ello ya que, como muchos autores señalan, a medida que se sube en la escala, parece menos importante la formación pedagógica del docente (Bretones, 2003).

De igual manera, Ferrer (2001) plantea la importancia de la práctica para el desarrollo profesional de los docentes, y señala tres niveles o contextos: a) el contexto propiamente pedagógico, que enmarca la práctica cotidiana de clase que completa el transcurrir de la vida en los centros de investigación; b) el contexto profesional de los profesores, donde como grupo han

llegado a elaborar un comportamiento profesional, y c) el contexto socio-cultural, en el que se fomentan y proporcionan los valores y contenidos considerados valiosos para la formación. Lo que de alguna manera establece un vínculo ineludible entre los diferentes planteamientos y visiones de los profesores es la acción práctica, lo que algunos autores llaman la socialización del docente y su influencia en la formación de los mismos.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolla en el marco del enfoque cualitativo etnográfico, con una visión interpretativa dentro de la perspectiva naturalista/constructivista. Pretende aproximarse, a partir de textos de relatos autobiográficos, a los significados que da un grupo de docentes a ciertos aspectos referidos a su formación, sus vivencias, experiencias; las motivaciones que los animaron a ser docentes, todo ello con miras a tratar de conocer sus experiencias e indagar a través de sus relatos narrativos cómo éstas vivencias los han marcado o influenciado para el ejercicio de su profesión.

### **1- El trabajo empírico**

Se invitó a participar en la consulta a un grupo de nueve docentes de Educación Media que realizaban un curso de actualización en el programa "Samuel Robinson", programa que sirve de enlace entre la Universidad Central de Venezuela y las instituciones de Educación Media del área metropolitana de Caracas y que apoya la formación de docentes. A estos los profesores de Educación Media se les pidió, como parte del curso que desarrollaban, una asignación en la que narraran a través de una carta que dirigieran a una persona que ellos quisieran, por qué eran docentes y qué los había motivado a seguir la carrera de la docencia. No se dieron mayores orientaciones, solo se formularon algunas preguntas motivadoras y se indicó que no necesariamente debía ser un relato demasiado extenso, que podía completarse en unas dos o tres cuartillas.

### 1.1 Análisis de las narraciones

Una vez recopilados los relatos biográficos, se procedió a realizar su lectura con miras a tratar de comprender los planteamientos de los docentes y a proceder a su interpretación. Se consideró que era conveniente formular algunas unidades de significado (Martínez & Jareño, 1999, 2000) que nos permitieran analizar la información recopilada de manera más manejable, y facilitar la comparación entre unos y otros pensamientos. Todo esto con la intención de generar algunas conclusiones y llegar a cumplir con los propósitos de nuestro trabajo. Para este análisis se realizó una primera lectura de los escritos y se formularon algunos núcleos temáticos, unidades o grandes categorías de análisis (Coffey & Atkinson, 2003; Martínez & Jareño, 1999, 2000) y con estas categorías se procedió a realizar el análisis de la información contenida en los relatos, omitiendo los nombres y otros datos para conservar el anonimato de los participantes. Se identificó a cada uno de los profesores de Educación Media con las siglas 'PEM' y un número, correspondiente con el orden secuencial en que fueron leyéndose sus relatos.

### 1.2 El estudio de los datos: una síntesis interpretativa. **1ª Categoría de análisis: Dimensión personal.**

En las expresiones encontradas dentro de los escritos vemos que estos profesores provienen de ciudades del interior y en muchos casos se han visto obligados a trabajar a edad temprana y compartir su trabajo con su formación inicial como Licenciados. No todos los profesores son Licenciados, aunque algunos poseen título de postgrado. En su mayoría manifiestan haber llegado a la docencia después de sortear diversos problemas y procurar profesionalizarse mientras trabajaban, lo que nos pone frente a una persona de un estrato económico medio o medio-bajo, por cuanto deben trabajar y no se dedican solo a sus estudios; todos son padres y madres de familia y tienen varios años en la docencia.

Aún cuando no se dan mayores detalles, podemos inferir que se repiten las características de los docentes que ya hemos encontrado en otros estudios como el de Cortazar, (1990), Ramírez y otros (1997), y Córdova (2006), quienes encuentran que los que escogen la carrera docente, en su mayoría, no pertenecen a estratos de nivel socioeconómico alto. Veamos:

Nací en Ocumare del Tuy, el 10 de octubre de 1981. Me crié en una casa con patio, tres hermanos y ambos padres en el hogar. Ese fue mi primer aprendizaje. (PEM 1)

Comencé a los 19 años de edad, actualmente tengo 43, mi dedicación a esta profesión por más de 24 años de servicio. (PEM 2)

Hace nueve años cuando me correspondió hacer pasantías para la carrera de turismo, tuve que tomar la decisión de retirarme de mi empleo.... En ese momento una persona me dijo ¿por qué no das clases? Hay un instituto que dicta cursos de turismo y está buscando personal, dije: yo como profesora, no yo no se dar clases ipero insistió tanto que al final me presente y comencé toda una aventura. (PEM 4)

Comencé a ejercer la docencia a los 17 años cuando me gradué de bachiller. En esa época soñaba con dar clases y mi sueño se realizó. Eso fue apenas comenzaba a estudiar educación. (PEM 9)

## **2ª Categoría de análisis: Factores motivadores de la elección de la carrera docente**

Esta segunda categoría encontrada en los relatos de los docentes resultó de mucha utilidad para lo que nos habíamos planteado como objetivo de este trabajo. Se incluyen opiniones referidas a aquellos aspectos que a los autores le motivaron para la escogencia de la carrera docente, ya sean aquellos específicos (personas que le influenciaron o sirvieron de inspiración) o simplemente vivencias que le marcaron para decidirse a tomar la carrera docente. En las expresiones de los docentes podemos evidenciar que las motivaciones son diversas. En algunos, el azar ocasiona la

elección laboral (PEM5), en otros es una decisión más racional y planificada, aunque se mantiene la incertidumbre en la decisión. En varios casos, la presencia de algún docente en la familia o de algún docente influyente es el motivo de la elección. Sin embargo, con frecuencia se aprecia la presencia de los problemas económicos como factor complementario en la decisión de la elección de la carrera docente. Sigue estando presente el aspecto vocacional como motivo de la elección de la carrera docente. Lo que se desconoce son las creencias e ideas que conforman eso que se ha denominado 'vocación' (PEM1). En general nos parece que la escogencia de la carrera docente tiene que ver con una motivación personal más no por necesidad de búsqueda de estatus o de remuneración, pues en nuestro país ésta es una profesión mal remunerada, aspecto que se ha reconocido en otras investigaciones realizadas (Cortazar, 1990; Ramírez y otros 1997). Veamos:

Todo parecía indicar que esta era el área en que debo desempeñarme, asistí a una entrevista en una institución que buscaba un profesor en el área de turismo. El resultado fue que me llamaron y acepte. Me dieron 26 horas académicas, pasé todo el fin de semana pensando lo que iba a hacer y me acobardé, y no fui. Me llamaron nuevamente, decidí presentarme, pues estaba quedando como una persona irresponsable. (PEM 5)

Desde pequeña me gustó aprender y enseñar. El contacto con mis maestros me aclaró el camino de mi vocación. Pero cuando le dije a mi mamá, una contadora pública, que quería ser docente, ella no se sintió bien, me dijo lo de siempre, en sustrato, que ese es un trabajo mal remunerado e ingrato. Le creí. Terminé estudiando Administración Aduanera. Desde el primer día supe que no me gustaba y nunca me gustaría. Yo tenía 17 años, y comprendí que lo mío eran las Humanidades, especialmente la Historia. Opté para estudiar esa carrera en la UCV, y fui admitida. (PEM 1)

### **3ª Categoría de análisis: Primera formación y los inicios en la docencia**

En el marco de esta tercera categoría, buscamos identificar cómo ha sido el inicio de la carrera docente y su formación en ella. En los relatos encontramos que muchos de los docentes inician su trabajo sin los conocimientos teóricos, al no estar formados en la docencia su trabajo se desarrolla más por lo que han vivido como estudiantes y las vivencias que toman como orientación. Se pudo apreciar que la necesidad económica influye en el tipo de trabajo docente que realiza la persona, aunado a la oportunidad que se presenta (PEM1). El modelaje es otro factor que se encuentra presente. De nuevo la vocación (PEM2) se aprecia en la diversidad de manifestaciones didácticas. También se aprecia el placer de algunos docentes en el desarrollo de su profesión y la responsabilidad que asumen cuando el azar les pone en su condición de docentes. Veamos:

Siendo estudiante de la Escuela de Historia recibí un ofrecimiento a través del cual...Me convertí en Docente. Alguien se jubiló en uno de los liceos más grandes de los Valles del Tuy, y recibí el ofrecimiento de cubrir un poco de las horas que quedaban vacantes en el área de Ciencias Sociales. Al año ya ocupaba yo toda su carga horaria. Repentinamente y con 21 años de edad, me convertí en docente de secundaria. Siguiendo el ejemplo de mis profesores, mi principal meta era que mis alumnos aprendieran verdadera Historia. (PEM 1)

...salí al campo laboral, Bachiller Docente. Luego continué mis estudios en el campo de la docencia y fue cuando descubrí mi vocación, durante el ejercicio. (PEM 2)

En las narraciones también se puede evidenciar que se reafirman algunos planteamientos tratados por algunos de los autores citados en este trabajo. En primera instancia, observamos que se da un proceso de formación académico como lo plantea Bullough (2000). Se aprecia igualmente que la formación en los primeros años comprende un aprendizaje informal o no planificado y tam-

bién abierto, según los planteamientos de Marcelo (2002). Así mismo, prevalece el hecho de que el maestro aprende solo, con la autoformación o modelo de autodesarrollo planteado por Medina & Domínguez, (2001).

#### **4ª Categoría de análisis: Experiencias formativas**

Dentro de esta categoría hemos tratado de evidenciar elementos que nos den indicios de cómo ha sido su proceso de formación una vez que está inmerso en el campo laboral y cuáles y cómo son las experiencias o vivencias que le mantienen en la profesión. Trataremos de buscar experiencias formativas que le hayan marcado y cómo han influido para su desempeño desde una perspectiva didáctica o modelo pedagógico. En las narraciones encontramos ciertos rasgos que hacen énfasis en la importancia del dominio de grupo, de comunicación, de solución de problemas, de relación interpersonal, (PEM1, PEM5, PEM8). Veamos:

Sabes que no me desempeño como docente de aula, pero puedo decirte que a lo largo de mis estudios he sentido lo loable y humanitario que significa ser docente, por eso puedo decir que este sentimiento ha sido fuente de inspiración para seguir esta carrera. (PEM 1)

Ese primer año pagué mi noviciado, algo duro ya que los estudiantes de ahora no son ni la sombra de lo que uno fue, tú sabes muy bien a lo que me refiero. Los años siguientes, considero fueron un poco mejor, pues uno aprende a manejarse en grupo y a interrelacionarse mejor con los estudiantes y le baja un poco el autoritarismo, entiende que es bueno conversar con los alumnos, saber sus intereses y necesidades y hasta sus picardías. (PEM 5)

Es interesante encontrar que los docentes identifican como un problema la comunicación y el establecimiento de pautas para el trabajo colectivo en clase. No se evidencian rastros de una experiencia o situación que los lleve a reflexionar sobre su proceso didáctico, tampoco parecen muy preocupados por la metodología

didáctica. Los problemas pedagógicos no aparecen como algo verdaderamente central en su profesión, incluso se aprecia cierto distanciamiento entre el saber propio de la asignatura que dictan y el saber pedagógico que debe implicar ésta.

### **5ª Categoría de análisis: Práctica pedagógica, lo que dicen aplicar o motivar su hacer didáctico**

En lo relativo al modelo didáctico–pedagógico que orienta su acción docente, algunas expresiones dan indicios de cuál es su teoría pedagógica al trabajar en el aula. La mayoría tiende a una pedagogía centrada en los intereses de los alumnos, donde participen y desarrollen la creatividad y la imaginación. La minoría presenta características que nos pudieran llevar a afirmar que poseen un modelo más tradicional, centrado en la responsabilidad del profesor, en las características morales del mismo y en la eficacia de su acción. Más en concreto, se infiere en los autores de las narraciones las siguientes características en cuanto a posibles modelos de enseñanza:

- Preocupación por hacer interesante la clase a los alumnos.
- El estudiante como centro de la planificación y acción didáctica.
- Responsabilidad profesional en la preparación de las clases.
- Responsabilidad profesional en la obtención de recursos didácticos.
- Responsabilidad profesional en la meta-evaluación de la práctica, a pesar de las dificultades económicas y responsabilidades familiares.
- No es importante la cantidad de conocimientos, sino su calidad.
- Una didáctica que responda a las necesidades de los estudiantes.
- En una perspectiva de educación permanente.
- Se trata de una didáctica activa, reflexiva.
- De construcción colectiva.

- De comunicación.
- Tomando en cuenta los conocimientos previos de los alumnos.
- El docente debe ser un facilitador.
- El docente debe tener cualidades éticas y de él depende la eficacia de la formación de los estudiantes.

De los escritos se puede inferir que existen rasgos de los modelos pedagógicos 'progresista y social' (Florez, 1998) y en el marco de los planeamientos de Pérez (1992), se pueden evidenciar rasgos del modelo de 'cambio conceptual' y el 'desarrollo de habilidades'. No se aprecia en los escritos una expresión clara que indique que el docente reflexiona sobre cuál es su concepción pedagógica y bajo que preceptos teóricos desarrolla su proceso didáctico. Incluso se evidencia en algunos casos un lenguaje poco técnico del ámbito de formación. Es indiscutible que en los escritos de estos docentes hay en forma expresa la preocupación por el alumno como centro de interés ineludible, cosa que vimos que se encontraba igualmente en el trabajo de Martínez & Jareño, (1999, 2000). En eso coincidimos con dichas autoras.

Se aprecia cierto énfasis hacia un proceso pedagógico más ligado a la concepción tradicional, donde se exaltan las virtudes del docente, el que tiene la responsabilidad de transmitir o formar; hay de alguna manera una visión academicista del proceso, aún cuando en algunas frases pareciera darse importancia a los alumnos y su participación. Aún cuando no se pueden hacer afirmaciones tajantes, el hecho de que los docentes de Educación Media no hayan hecho mucho énfasis en situaciones pedagógicas, como se indicó en otra de las categorías antes descritas, sigue dándonos indicios que implican que no hay una verdadera conciencia y una preocupación verdaderamente hacia la importancia de la formación pedagógica en los docentes. Pareciera que saber la asignatura que se dicta y llevarla a la práctica ofrece, de alguna manera, los conocimientos y las habilidades que necesita el hecho pedagógico.

No se aprecia tampoco en los escritos una expresión clara que indique que el docente reflexiona sobre cuál es su concepción pedagógica y bajo

que preceptos teóricos desarrolla su proceso didáctico. Incluso se evidencia en algunos casos un lenguaje poco técnico y muy coloquial. No obstante convenimos con que tomar conciencia de lo que hacemos no es tan fácil, como lo señala Perrenoud (2005) para quien los mecanismos de defensa, la resistencia y las angustias hacen posible que no reflexionemos y en muchos casos tratamos de proteger nuestra propia imagen ante situaciones y acciones que consideramos poco convenientes. En lo relativo al modelo de formación que impera en los relatos, aún cuando no son muy explícitos, se aprecia que se mantiene la autoformación, y la formación en solitario. Las instituciones de educación no plantean dentro de sus prioridades la elaboración de planes de carrera para sus profesores.

## Referencias

- Altet, M (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. En: Paquay, Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* Edit. Fondo de Cultura Económica. México.
- Bollough, R. (2000) *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En Bridle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona, Paidós,
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Córdova, D (2006) El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Un estudio en los E.U.S de la UCV. *Revista de Pedagogía*. 27, 79, 231-269.
- Cortázar, J. (1990) *La configuración socio-académica de los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación multidimensional*. Trabajo de Ascenso. Escuela de Educación, UCV.
- Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar. Aique*, Argentina.
- Flórez, R. (1998) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill. Bogotá.

González, J. (1996) El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta*, 68, 63-89.

Hernández, F. & Sancho, J. (2007) El papel de la formación en las historias de vida del docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 40-43.

Manterola, C. (2003) *Lo que se enseña y lo que se aprende: una perspectiva institucional*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

Marcelo, C. (2002) Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, 30, 27-56.

Martín, E. & Cervi, J. (2007) *Modelos de formación docente para el cambio de concepciones de los profesores*. En: Paquay, Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* Fondo de Cultura Económica. México.

Martínez, A & Jareño, A (1999) El discurso cultural de los profesores: pensamientos y vivencias; esperanzas y desesperanzas. Estudio etnográfico a través de biografías profesionales. *Enseñanza*. (17-18) 217 -249.

Medina, A & Domínguez, M. C. (2001) Formación del profesorado de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. *Enseñanza*, 19, 253 – 383.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2005) *La Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.

Pérez, A (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

Perrenoud, P. (2005) *El trabajo sobre el hábitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coord.) *La Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica. México.

Pozo, J. (1996) *Aprendices y maestros*. Alianza, Madrid.

Ramírez, T., Rodríguez, P. & Camargo, L. (1997). Creencias y actitudes hacia la escogencia de la carrera docente. *Revista de Pedagogía*. 18, 49, 39-51.

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. London: Maurice Temple Smith.

Schulman, L (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I, Barcelona, Paidós.

Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* (11) 1, 1-23. Disponible en:  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>

Zambrano, A. (2007) Philippe Mierieu y la formación profesional de los profesores: un aporte desde la formación del juicio pedagógico. *Educere*, 39, 585 -593.

## 7 Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias naturales en la Educación Inicial: Estrategias utilizadas

Jonhmary Esis  
johnmary.esis@gmail.com

María José Ríos  
rioszulia@gmail.com  
Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela

Recibido: 17/06/2011    Aprobado: 10/10/2011

### Introducción

Hoy en día, lograr la alfabetización científica de la sociedad es una necesidad que no se puede dejar a un lado. El acercamiento a una cultura científico–tecnológica–social permite que los integrantes de la sociedad accedan a diversos conocimientos. La UNESCO, desde 1983, ha sostenido las razones del por qué la incorporación temprana de la alfabetización científica. Éstas son:

- Contribuye a la formación del pensamiento lógico, a través de la resolución de problemas concretos.
- Mejora la calidad de vida.
- Prepara para la futura inserción en el mundo científico-tecnológico.
- Promueve el desarrollo intelectual.
- Sirve de soporte y sustrato a la aplicación de áreas instrumentales.
- Permite la exploración lógica y sistemática del ambiente.
- Explica la realidad y ayuda a resolver problemas que tienen que ver con ella.
- Es divertida.

En este sentido, son múltiples las razones que justifican la indagación acerca de los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales, sobre todo en la Educación Inicial. Entre ellas, tal y como lo manifiesta la UNICEF (1988) "los primeros

cinco años de vida del ser humano son fundamentales para el desarrollo físico y cognitivo de los infantes". Por ello, en estos años es donde las experiencias y los aprendizajes recibidos marcan significativamente a toda persona.

Respecto a las Ciencias Naturales, es indudable que el estudio de todo lo vinculado a esta área del saber es muy amplio, por lo que en la investigación se trató de indagar acerca de uno de los temas que podrían estudiarse, como lo son las diferentes estrategias que se planifican para el Nivel de Educación Preescolar. Para ello, se tomó en consideración el rol del docente como mediador de experiencias claves y, por ende, sus planificaciones didácticas, indagando en ellas las diferentes estrategias que se proponen y que deberían utilizarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se realizó un análisis de los planes y proyectos didácticos que planifican los/las docentes de los niños y niñas de las salas de edad de cuatro años. Todo ello con el fin de describir las estrategias de enseñanza y específicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en la edad preescolar, de tal manera que con los resultados de la investigación se ayude a los pequeños de este nivel a que se mantenga un verdadero interés por la naturaleza, a través de estrategias basadas no solamente en la mera repetición de información, de modelos y discursos, sino en aquellas que estén al alcance y la comprensión del entorno inmediato del niño y la niña.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Describir las estrategias de enseñanza planificadas por el/la docente de educación inicial, en el nivel de preescolar.

### **Objetivos Específicos**

Identificar las estrategias de enseñanza planificadas por los/las docentes responsables de las salas de 4 años en el área de aprendizaje en relación con el ambiente.

Nombrar las estrategias específicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales planificadas para el área en relación con el ambiente.

## **Marco teórico**

### **Estructura Curricular**

#### **Áreas de aprendizaje, componentes y aprendizajes esperados**

Las áreas de aprendizaje surgen de la concepción del desarrollo infantil como proceso global e integral, que no se produce en forma homogénea y automática, sino que son productos de aprendizajes fundamentales que requieren de mediaciones que vayan sentando las bases de un proceso equilibrado del conjunto. Ellas son las siguientes:

Comunicación y representación

Formación personal y social

Relación con el ambiente

Estas áreas de aprendizaje permiten concebir los objetivos y organizar el conjunto de situaciones propicias para que el niño y la niña obtengan los aprendizajes esperados y así facilitar al docente la planificación.

Los componentes determinan los elementos que se deben trabajar y profundizar para que los niños y las niñas avancen en su desarrollo y aprendizaje. En la planificación y evaluación los aprendizajes, ellos deben verse de manera articulada, ya que los niños y niñas abordan los saberes de una forma integrada y globalizadora.

Los aprendizajes esperados se refieren a un conjunto de saberes esenciales para el desarrollo de los niños (as). Es la expectativa de que aprenderán con las experiencias vividas a través de las áreas de aprendizaje y de sus componentes.

#### **Área de Aprendizaje Relación con el Ambiente**

Implica la oportunidad de colocar al niño y la niña frente a experiencias de aprendizaje con el medio físico, social y natural que les rodea. Supone el descubrimiento de nuevos e interesantes universos para observar y explorar a través de acciones que conduzcan al niño y a la niña al conocimiento y establecimiento de relaciones espaciales, temporales y entre los objetos,

para generar procesos que lleven a la noción de número, así como también al respeto y las actitudes de cuidado y conservación del entorno natural. Del mismo modo, se destaca la importancia de generar autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos. Los componentes son: tecnología y calidad de vida, características, cuidado y preservación del ambiente, relación entre objetos, seres vivos y situaciones del entorno; procesos matemáticos: relaciones espaciales y temporales; medida, forma, cuantificación, peso, volumen, serie numérica.

### **Componente relacionado con el área de Ciencias Naturales: Características, cuidado y preservación del ambiente**

Se refiere a los aprendizajes que tienen relación con el descubrimiento, conocimiento, comprensión y cuidado del ambiente (animales, minerales, plantas, fenómenos naturales, los cambios y relaciones que existen entre los diferentes elementos que lo conforman).

Objetivo: Identificar los elementos del entorno, explicándose progresivamente los acontecimientos sociales y naturales a través de la observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y la comprobación, desarrollando capacidades efectivas y valorativas como ser integrante del ambiente.

Los aprendizajes esperados para la Etapa Preescolar son:

- Reconocer algunas características morfológicas y funcionales de los seres vivos y las relaciones entre ellos.
- Identificar semejanzas y diferencias entre los elementos del entorno natural.
- Participar en el cuidado y preservación de los seres vivos, de su entorno familiar, escolar, comunitario.
- Reconocer algunos agentes contaminantes del ambiente.
- Realizar prácticas que contribuyan a preservar el ambiente (aire, suelo, agua, seres vivos).

- Formular hipótesis con relación al origen y características de algunos fenómenos meteorológicos (truenos, relámpagos, lluvias, vientos).
- Reconocer algunos beneficios que proporcionan las plantas y animales.
- Formular algunas hipótesis para anticipar efectos en los experimentos que realiza u observa.
- Identificar necesidades, características y cambios en los procesos de crecimiento y desarrollo en los seres vivos.
- Identificar las diferentes formas en que se encuentra el agua en la naturaleza y comprender su utilidad para los seres vivos, el ambiente y la calidad de vida.
- Conocer los distintos estados de la materia: líquidos, sólidos, gaseosos en situaciones naturales y de experimentación sencilla.
- Identificar los fenómenos naturales que ocurren por influencia del sol.

Así mismo, el Currículo de Educación inicial (MED, 2005) propone la existencia de un espacio, rincón o lugar donde se pueda satisfacer la necesidad de los niños por sentir, tocar, probar y el interés por descubrir, experimentar, comparar, clasificar, hacer preguntas y sentir curiosidad por todo lo que le rodea. Este lugar servirá tanto para desarrollar en el niño(a) procesos científicos, como los procesos matemáticos. Con respecto a los procesos científicos, están presentes los siguientes: observación, investigación, exploración, descubrimiento de organismos vivos e inofensivos, objetos y experiencias del mundo inmediato. Estas experiencias pueden ser seleccionadas por iniciativa propia del niño (a) durante el período de planificación y desarrolladas en un lugar específico donde existan los materiales para ello. O también en pequeños grupos planificados por el o la docente, u otro adulto significativo.

## Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Naturales

Las estrategias de enseñanza son procedimientos o recursos que consisten en realizar manipulaciones o modificaciones en el contenido o estructura de los materiales de aprendizaje o, por extensión, dentro de un curso o una clase con el objeto de facilitar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. Son planeadas por el agente de enseñanza (docente, diseñador de materiales o software educativo) y deben utilizarse de forma inteligente y creativa (Mayer, 1984; West, Farmer & Wolff, 1991, citados por Díaz & Hernández, 1998). (Ver Cuadro 1)

**Cuadro 1. Estrategias para la enseñanza que facilitan un aprendizaje significativo**

Estrategia	Definición	Efecto esperado en el alumno
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo.</li> <li>• El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material.</li> <li>• Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darle sentido.</li> </ul>
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.</li> </ul>
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hace más accesible y familiar el contenido.</li> <li>• Elabora una visión global y contextual</li> </ul>

<b>Estrategia</b>	<b>Definición</b>	<b>Efecto esperado en el alumno</b>
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita la codificación visual de la información.</li> </ul>
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende información abstracta.</li> <li>• Traslada lo aprendido a otros ámbitos.</li> </ul>
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido.</li> <li>• Resuelve sus dudas.</li> <li>• Se autoevalúa gradualmente.</li> </ul>
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene su atención e interés</li> <li>• Detecta información principal</li> <li>• Realiza codificación selectiva.</li> </ul>
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones.</li> </ul>

Fuente Díaz & Hernández, (1998, pp. 71 y 75)

## **Estrategias Específicas para la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Naturales en el Nivel de Educación Preescolar**

### **Experiencias estimulantes o desencadenantes**

De acuerdo con Lacueva (1996), se trata de experiencias poco estructuradas que tienen como propósito poner en contacto a los niños con fenómenos e ideas. Son prácticas, poco conocidas, y a su vez encierran una variada carga informativa. Estas experiencias son valiosas en sí mismas, por lo tanto permiten aprender. Además, despiertan numerosas inquietudes en los alumnos.

Entre estas experiencias desencadenantes planteadas, se pueden mencionar: los juegos, la búsqueda de información a través de la observación, las salidas o materiales impresos, las actividades con informantes, entre otras.

### **Los juegos**

Gallego (1998) expone que la actividad que el niño practica durante el juego le permite el desarrollo de aspectos esenciales que condicionan su evolución, entre estos su propio 'Yo', los demás y el entorno. La actividad lúdica o del juego se va modificando conforme el niño madura, se desarrolla y crece.

### **Búsqueda de información a través de la observación, salidas o materiales impresos**

Kaufmann & Serulnicoff (citadas por Malajovich, 2000), manifiestan que es importante ofrecer a los alumnos distintos tipos de actividades que permitan la obtención de información necesaria para responder a las preguntas y situaciones problemáticas que se plantean en el aula. El tipo de actividad variará de acuerdo con la pregunta y el contenido que se pretenda abordar.

### **La observación en la búsqueda de información**

Casi todas las actividades de Ciencias Naturales involucran la observación pues la observación es utilizada por los alumnos para aprender al

mismo tiempo que aprender a observar (Kaufmann & Serulnicoff, 2000). Por tal motivo, la observación puede ser un objeto de aprendizaje, por ejemplo: al observar en función de una o varias preguntas, al volver a mirar lo mismo intentando observar otras cosas distintas de las que se vieron en primera instancia; al mirar con detenimiento, al contrastar las observaciones propias con las de los compañeros. Así mismo, es importante tener en cuenta que no siempre todos los niños observan lo mismo. Lo que resulta evidente para algunos, para otros no lo es. Por lo tanto, es preciso que las ilustraciones, objetos, situaciones o fenómenos inviten a observar desde varios puntos de vista, ya que se trata de una actividad aparentemente sencilla, pero que necesita del cumplimiento de variados requisitos para promover efectivamente nuevos aprendizajes.

### **Búsqueda de información a través de salidas**

Este es un tipo de actividad fundamental puesto que muchos contextos no pueden ser reproducidos dentro del aula sin perder su complejidad y singularidad, ¿Cómo conocer los animales y plantas que viven a orillas del lago, sin salir del preescolar?. Salir de la escuela permite a los niños y docentes mirar detalladamente y fuera de la rutina los contextos cotidianos y también tener un contacto con lugares poco conocidos. Ahora bien, para que las salidas tengan un valor educativo es necesario que estén precedidas por un conjunto de actividades que, por ejemplo, planteen qué interrogantes los niños intentarán responder, de qué modo se registrará la información, cómo se organizarán durante la salida. Por otro lado, de regreso al preescolar la salida debería ser complementada con actividades que favorezcan la puesta en común de distintas apreciaciones de los niños y la organización y sistematización de las informaciones recaudadas.

### **Búsqueda de información a través de materiales impresos (Ilustraciones, cuadros, fotos, libros, revistas)**

Los niños pueden obtener información a través de las imágenes (Kaufmann & Serulnicoff, 2000). El trabajo de la lectura de imágenes supone una tarea de observación y descripción que conduce a un trabajo de inferencia. Por ejemplo, los niños pueden observar fotos de diferentes animales (león,

caballo, águila, ballena, sapo) e infieren los modos en que estos animales se desplazan.

### **Las actividades con informantes**

Kaufmann & Serulnicoff (2000) explican que los niños obtienen muchas de las informaciones que necesitan a partir de informantes: el médico, el dentista, el agrónomo, la cocinera, el panadero, entre otros. Las entrevistas, las encuestas y las historias de vida son distintos instrumentos de recolección de datos, por tal motivo, los niños requieren de una tarea previa para aprender a manejar este tipo de instrumentos.

### **Las actividades fértiles**

Según Lacueva (1996), son actividades cortas, quizá de algunos minutos de duración, y más guiadas que los anteriores tipos de labor escolar. En efecto, los alumnos reciben más instrucciones sobre lo que van a hacer y cómo lo va a hacer. Sin embargo, siempre se debe dejar espacio para que los niños y niñas participen espontáneamente y tomando sus propias decisiones. No son trabajos totalmente estructurados. Entre estas actividades se encuentran las siguientes: los microambientes, los trabajos experimentales y los modelos.

### **Los microambientes**

Un microambiente es un espacio limitado en el que se reproducen las condiciones que requieren algunos animales y plantas para vivir (CENAMEC, 1992). Entre los microambientes más conocidos se pueden mencionar: el acuario, el terrario, vivero para caracoles, el hormiguero y el lumbricario.

Los microambientes pueden ser utilizados para que los niños y niñas observen y describan la vida de plantas y animales terrestres y acuáticos en el aula o en la casa. También permiten globalizar las diferentes áreas del desarrollo y de conocimiento.

## Los trabajos experimentales

Son actividades prácticas destinadas a obtener una familiarización perceptiva de los fenómenos que no precisan ningún tipo de deducción ni interpretación. Ejemplo de este tipo de trabajo son ver el cambio de color en una reacción química, ver crecer una planta o apreciar las diferentes temperaturas alrededor de una vela encendida (Enciclopedia General de la Educación, 1999).

## Los modelos

En la ciencia los modelos representan fenómenos u objetos, idealizan las condiciones en las que ocurre un fenómeno y además, constituyen una muestra particular de la explicación general que puede dar una teoría. Según la Carpeta de Ciencias Naturales para Docentes de Educación Básica (CENAMEC, 1998), un modelo es una construcción imaginaria producto de la invención humana, que trata de explicar el comportamiento de los fenómenos y objetos, naturales o creados por el hombre. La principal función de un modelo es explicar y predecir los diferentes fenómenos que ocurren en la naturaleza. Además, permiten organizar y guiar el pensamiento, así como plantear nuevas preguntas.

Tipos de modelos:

1. *Modelos a escala*: tienden a ser iguales a los objetos o sistemas que representan, manteniendo las proporciones relativas entre sus partes. Ejemplo: maquetas, modelos de partes anatómicas.
2. *Modelos por analogía*: tratan de representar en un modelo diferente la estructura y la red de relaciones que posee el objeto o fenómeno original. Ejemplo: representación de una computadora, del funcionamiento del cuerpo humano o de fenómenos naturales como el viento, la lluvia.
3. *Modelos simbólicos*: son los de mayor abstracción. Entre ellos se encuentran los gráficos o diagramas (mapas, tabla periódica de los elementos y los modelos matemáticos ecuaciones, como  $F = m \cdot a$

## **Metodología**

Es descriptiva, por caracterizar cómo se planifican las actividades relacionadas con las Ciencias Naturales en la Etapa de Preescolar. En tal sentido, Tamayo (1998) establecen que "La investigación descriptiva comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos" (p. 35). Es documental, ya que según Arias (1997) "se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos u otro tipo de documentos" (p.49).

## **Población**

Con respecto a la población, la misma estuvo determinada por ocho (8) instituciones, de las cuales seis son Centros Preescolares y dos Preescolares Anexos a Unidades Educativas o Escuelas Zulianas de Avanzada. Están ubicadas en el Circuito Escolar N° 2, adscrito a la Secretaría Regional de Educación del Estado Zulia. Específicamente, se estudiaron 19 planificaciones de las docentes que atienden niños y niñas de las salas de 4 años de edad, a través de la aplicación de una Guía para el Análisis de la Planificación (Lista de Cotejo).

## **Técnicas e instrumentos para la recolección de datos**

La técnica para la recolección de los datos fue la documental, definida por García Avilés (2000) como un proceso operativo que consiste en obtener y registrar organizadamente la información de libros revistas, diarios, informes científicos, entre otros. Para ello se diseñó una Guía para el Análisis de la Planificación del Docente de Educación Inicial, etapa de preescolar. Este instrumento sirvió para determinar cuáles son los elementos presentes en la planificación, las estrategias de enseñanza y las estrategias específicas para la enseñanza de las ciencias naturales que el docente propone en su planificación de actividades didácticas para el área de aprendizaje en relación con el ambiente, lo cual hace mensual, quincenal o semanalmente.

## Resultados y discusión

### Estrategias de Enseñanza

En cuanto a las estrategias de enseñanza planificadas por los docentes de la Etapa Preescolar, fueron mencionadas las ilustraciones (52,6%), preguntas de interacción verbal (42,1%) y las preguntas para revisión de procesos (21%). (Tabla N° 1)

**Tabla N° 1. Estrategias de enseñanza**

<b>Estrategia</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje %</b>
Objetivos	0	0
Resumen	0	0
Organizador previo	0	0
Ilustraciones	10	52,6
Mapas mentales	0	0
Preguntas de interacción verbal	8	42,1
Preguntas de memorización	0	0
Preguntas para revisión de procesos	4	21
Mapas conceptuales	0	0
Analogías	0	0
Preguntas de reflexión	2	10,3
Pistas tipográficas	0	0
Redes Semánticas	0	0
Ninguna	1	5,2
Otra	0	0

## Estrategias específicas de la Etapa Preescolar

Con respecto a las estrategias específicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales de la Etapa Preescolar, los documentos mostraron que las más planificadas son: los modelos y juegos (21%), búsqueda de información a través de materiales impresos (15,8%) y en menor porcentaje (5,2%) la búsqueda de información a través de la observación y de salidas. El resto de estrategias no se planifican. (Tabla N° 2)

**Tabla N° 2. Estrategias específicas de la Etapa Preescolar**

Tipo de estrategia	Frecuencia	Porcentaje %
Juegos	4	21
Búsqueda de información a través de la observación	1	5,2
Búsqueda de información a través de salidas	1	5,2
Búsqueda de información a través de materiales impresos	3	15,8
Actividades con informantes	0	0
Microambientes	0	0
Trabajos experimentales	0	0
Modelos	4	21
Ninguna	0	0
Otra	0	0

En función de los resultados anteriormente presentados, se puede afirmar que en su gran mayoría los/las docentes de la Etapa Preescolar sólo planifican algunas estrategias de enseñanza. Estos hallazgos se encuentran en discordancia con lo establecido por autores como Díaz & Hernández (1998) quienes aseguran que las estrategias de enseñanza contribuyen a facilitar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

Ahora bien, también en correspondencia con los planteamientos de los autores anteriormente mencionados, se evidenció que las estrategias más utilizadas por los/las educadores/as son las ilustraciones. Ello, según Díaz & Hernández (1998) permite facilitar la codificación visual de la información, siendo positivo para el aprendizaje de diversos contenidos de las Ciencias Naturales. Así mismo, se puede ver que las preguntas de interacción verbal también son utilizadas con frecuencia, lo cual contribuye a que los/as niños/as desarrollen la capacidad de memorizar, de revisar el proceso, reflexionar, transferir aprendizajes y evaluar. (MED, 2005).

Siguiendo con este mismo orden de ideas, en relación a las estrategias específicas de la etapa de preescolar para la enseñanza de las Ciencias Naturales, los/las docentes planificaron juegos, modelos y búsqueda de información a través de materiales impresos, pero planificaron en porcentajes muy bajos o no lo hicieron en estrategias como la búsqueda de información a través de las observaciones y las salidas, actividades con informantes, los microambientes y las actividades experimentales.

La situación anteriormente descrita conduce a develar que los/las docentes de la Etapa Preescolar probablemente desconocen las diferentes estrategias existentes para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales. Esto permite establecer que existe una incoherencia con los planteamientos de Pacheco & Moretti (2000), quienes expresan que el docente, para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales debe estar claro en cuanto a las estrategias a emplear.

## **Conclusiones**

Las estrategias de enseñanza son planificadas en porcentajes bajos. Las más utilizadas son las ilustraciones y las preguntas de interacción verbal. Las estrategias específicas para la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Etapa de Preescolar también son escasamente planificadas por los/las docentes ya que éstos solo consideraron los modelos, los juegos y la búsqueda de información a través de materiales impresos. Finalmente, se puede decir que el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial, Etapa Preescolar, en los Centros Preescolares del Circuito

Escolar N° 2 de la ciudad de Maracaibo, específicamente en las salas que atienden a niños y niñas de 4 años de edad, está caracterizado por el diseño de planificaciones que contienen muchos de los elementos propuestos por el currículo de educación inicial. Sin embargo, específicamente en cuanto a los elementos de una situación didáctica para las Ciencias Naturales, muestran fallas significativas en cuanto a: escasas estrategias de enseñanza específicas de la Etapa Preescolar para ser desarrolladas durante los diferentes períodos de la jornada en el trabajo con las Ciencias Naturales.

### **Recomendaciones**

- Realizar nuevas investigaciones con técnicas diferentes para la recolección de datos a fin de poder develar la situación existente en torno a las estrategias para la Didáctica de las Ciencias Naturales en la Educación Inicial, Etapa Preescolar.
- Informar a las autoridades educativas responsables de la Educación Inicial y docentes de la Mención Educación Preescolar de La Universidad del Zulia, los resultados de esta investigación, con el fin de mejorar el proceso didáctico de las Ciencias Naturales en las instituciones del estado Zulia y el país.
- Capacitar al personal docente, directivo y de supervisión de la educación Inicial de tal manera de que valoren la importancia del área de las Ciencias Naturales para el desarrollo integral del niño y la niña.
- Diseñar y ejecutar talleres de actualización y perfeccionamiento docente en relación a la importancia que tienen las estrategias para el área de las Ciencias Naturales en la formación integral de los niños y niñas; y la manera como se puede llevar a cabo un proceso didáctico efectivo en el área. Así mismo, talleres relacionados con los elementos que conforman la didáctica en general.
- Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales a través de estrategias innovadoras y gestionar su incorporación a los documentos que conforman el Currículo de Educación Inicial.

## Referencias

- Adams, K. (2000). *Biblioteca de Juegos y Actividades Escolares. Actividades para Ayudar al Niño a Aprender. Desde los 3 hasta los 6 años*. España: CEAC.
- Díaz, B. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Finol, M. & Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. Venezuela: EDILUZ.
- Fumagalli, L. (1994). *El desafío de enseñar Ciencias Naturales. Una propuesta didáctica para la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.
- Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC). (1998). *Carpeta de Ciencias Naturales para docentes de Educación Básica*. Volumen uno. Segunda Edición. Caracas: MECD.
- Gallego, J. (1998). *Educación Infantil*. Macarena: Aljibe.
- García Avilés, A. (2000) *Introducción a la metodología de la investigación científica*. 2ª Edición. Colombia: Plaza y Valdés.
- Herrera, S. (1993) *Lineamientos Curriculares. Ciencias Naturales y Educación Ambiental. V Encuentro Nacional del Área de Ciencias Naturales*. Bogotá. <http://www.mineduacion.gov.co/lineamientos/ciencias/desarrollo.asp?id=23>
- Jiménez, A. & Sanmartí, N. (1997). *¿Qué ciencia enseñar?: Objetivos y contenidos de la Educación Secundaria. Cuadernos de Formación del profesorado de Educación Secundaria: Ciencias de la Naturaleza*. Barcelona: Horsori.
- Kaufmann, V. & Serulnicoff, A (2000). *Recorrido Didáctico en la Educación Inicial*. Buenos Aires: D'Aversa.
- Lacueva, A. (1996) *Las Ciencias Naturales en la Escuela Básica*. Nº 10 Caracas: Colección Procesos Educativos.
- Ley Orgánica de Educación. (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinaria), Agosto 15, 2009.

Locarnini, G. (1999). *Enseñar Ciencias Naturales ¿Para qué? Un ensayo de respuesta que argumenta la importancia de la enseñanza de las Ciencias en el Nivel Educación General Básica.*

Disponible en: <http://flocarnini@infovia.com.ar>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Propuesta Curricular del Nivel de Educación Inicial: Modelo Normativo.* Caracas.

Ministerio de Educación (1969) *Programa de Educación Preescolar.* Oficina Central de Información. Caracas: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación y Deportes (2005) *Educación Inicial Bases Curriculares.* Caracas: Noriega.

Pacheco, N. & Moretti, M. (2001). *La enseñanza de las Ciencias Naturales. Una propuesta de capacitación para docentes del Nivel Inicial.* Disponible en: <http://www.correodelmaestro.com/antiores/2001/mayo/ciencianat.htm>

Tamayo, M. (1998) *El proceso de investigación científica.* Colombia: Limusa.

## 8 La escuela desde los significados de sus actores

María Fernández de C.  
mefc1123@hotmail.com

Mildred C. Meza Chávez  
mmezacha@hotmail.com  
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Marcela Magro Ramírez  
marcela@cantv.net  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Recibido: 17/06/2011    Aprobado: 19/10/2011

### Introducción

La educación es considerada un área estratégica para el desarrollo de las naciones ya que propicia la expansión del conocimiento y el avance tecnológico, elementos clave para el desarrollo humano, social, político, económico y cultural de un país. Por ende, las instituciones educativas desempeñan un rol protagónico en la formación integral de los ciudadanos, con las competencias que exige un mundo lleno de incertidumbre, de constantes desafíos, inmerso en redes de comunicación y cargado de información. Todo ello plantea la imperiosa necesidad de revisar constantemente los planteamientos educativos, diseñar y utilizar nuevas maneras de organizar y tener acceso a la educación. La escuela, así como otras organizaciones, está viviendo momentos de incertidumbre y se le está demandando responder a las exigencias de cambios sociales. Para algunos autores (Miñana y otros, 2000; Carriego, 2005) la institución escolar está sometida a múltiples presiones que la está llevando a repensar su misión y sus objetivos. En este contexto, signado por las transformaciones profundas y continuas, la línea de investigación "Aprendizaje Organizacional y los Procesos Educativos", adscrita a los postgrados de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez —UNESR— y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador —UPEL— han desarrollado una serie de investigaciones

teniendo como centro de reflexión y acción la escuela. Algunos de éstas son: 'La Universidad va a la Escuela' y 'Escuela-Universidad y Calidad de Vida'.

En este sentido, y en la búsqueda de conocer qué es la escuela y hacia dónde va, se desarrolló la investigación que aquí se reporta, orientada por las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo conciben la escuela los actores escolares (directivos, docentes, estudiantes, padres, madres, representantes y miembros del entorno)?
2. ¿Cómo la concibe el Estado venezolano?
3. ¿Hacia dónde va la escuela?

El estudio se llevó a cabo en cinco escuelas básicas ubicadas en diferentes estados del territorio nacional. El propósito fue develar la concepción y la visión prospectiva de la escuela en el contexto actual, para lo cual se utilizó un enfoque etnográfico (Goetz & Le Compte, 1988) en el que se privilegió el trabajo empírico en las escuelas para posteriormente interpretarlo y plantear discusiones que deriven en nuevas explicaciones. Algunos de estos enfoques fueron los propuestos por Pérez Gómez (1998), Dussell & Southwell (2005), Ainscow & West (1994), Rosenholtz (1989), Argyris (1999), Argyris & Schön (1989) y Echevarría (1994).

## **Enfoque y Proceso Metodológico**

### **Método y enfoque del estudio**

El estudio es de naturaleza cualitativa y se aborda desde un enfoque etnográfico, asumido como un método de investigación social que trabaja con una amplia gama de fuentes de información, guardando estrecha semejanza con la manera como la gente otorga sentido a la vida cotidiana e implica una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz & LeCompte, 1988, 28). Las razones que justifican la selección de este enfoque tienen que ver con que en esta investigación se pretendió penetrar en el mundo de los actores, con la intención de deve-

lar sus teorías de acción, partiendo de lo que piensan, dicen, hacen y sienten. En este sentido, el interés investigativo estuvo centrado en la búsqueda de significados que socialmente construyen y asignan diversos actores a la escuela y a su quehacer. Este estudio, desarrollado por investigadoras que forman parte de las Líneas antes mencionadas, contó con el apoyo de un equipo interdisciplinario integrado por los otros miembros de las líneas, entre quienes se encuentran psicólogos, sociólogos, lingüistas y educadores.

### **Escenario y sujetos del estudio**

El contexto empírico estuvo constituido por cinco escuelas básicas de las entidades federales: una (1) en Aragua, una (1) en el Distrito Capital, una (1) en Lara y dos (2) en Miranda, pertenecientes a la muestra del proyecto Escuela-Universidad y Calidad de Vida. Estas escuelas agrupan aproximadamente a 3.728 estudiantes, 18 directivos, 202 docentes y 2.600 padres, madres o representantes y seis investigadores de las universidades comprometidas en el desarrollo de los Proyectos. La descripción detallada de cada una de estas escuelas se presenta en el informe de investigación respectivo, el cual en este trabajo no se muestra por razones del límite de páginas (Fernández de C., Meza & Magro, 2008).

### **El camino del proceso de investigación. Procedimientos, técnicas e instrumentos**

El proceso de investigación consistió en la realización de un conjunto de actividades en las que se utilizaron la observación de conversaciones y la entrevista como técnicas de recolección de la información, las cuales fueron complementadas con conversaciones informales, así como con el análisis de documentos. Los informantes clave para este estudio fueron: cincuenta (50) estudiantes, quince (15) maestros, doce (12) directivos, quince (15) padres, madres/representantes. También participaron quince (15) miembros de la comunidad local. Esta muestra aportó valiosa información que facilitó aclarar, validar, contrastar, refutar los hallazgos e interpretaciones que emergieron. Por otra parte, los documentos revisados constituyeron una fuente de información subsidiaria que favoreció la

comprensión de las acciones y de los significados atribuidos por los actores escolares. Estos documentos fueron, entre otros, los proyectos integrales comunitarios y los proyectos de aprendizaje (Ministerio de Educación, septiembre, 2005).

Las observaciones de las conversaciones entre los diferentes actores involucrados en la investigación se realizaron con la intención de develar los significados que para los interlocutores tenían las acciones que ocurren en la cotidianidad de la escuela, así como lo que representan en torno de qué es la escuela y hacia dónde va. En este sentido, la observación permitió registrar los hechos y las verbalizaciones que ocurren entre los actores escolares, además de hacer las descripciones de las escuelas. Se observaron reuniones de planificación de los maestros, conversaciones en los recesos, con los padres, en consejos de maestros; conversaciones estudiantes-estudiantes, docentes-docentes, estudiantes-docentes.

Con la entrevista se logró encontrar lo que es importante y significativo en las escuelas para los informantes, sus significados presentes, sus perspectivas e interpretaciones, es decir, la forma como ellos ven, clasifican y experimentan su propio sentido de la escuela. El estudio se inició con una reunión en cada escuela, donde participó una masa crítica de sus actores. Se conversó sobre las expectativas, necesidades e intereses de docentes, directivos, padres, madres, representantes, investigadores y otros miembros de la comunidad (párroco, comerciante, policía). Las entrevistas fueron abiertas y se utilizaron preguntas motivadoras tales como: ¿qué es para ti la escuela?, ¿qué sientes por la escuela?, ¿cómo la escuela satisface tus intereses y necesidades?, ¿qué papel juega la escuela en el desarrollo de la comunidad?, entre otras.

Se entrevistaron, en cada escuela, diez estudiantes; uno, dos o tres directivos (se incluyen los subdirectores), tres docentes, tres padres, dos o tres miembros de cada comunidad donde está ubicada la escuela. Los criterios con los que se seleccionaron estos informantes fueron los siguientes:

- a. Los estudiantes: Dos de cada grado a partir de 2º, escogidos por sus maestros.

- b. Los directores y docentes: Uno, dos o tres de cada escuela que voluntariamente expresaron su deseo de participar, siempre y cuando tuvieran más de cinco años de servicio.
- c. Padres, madres o representantes: Tres que tuvieran dos o más hijos estudiando en la escuela y que expresaron su deseo de participar en el estudio.
- d. Miembros de la comunidad: Dos o tres personas que tuvieron hijos o representados estudiando en la escuela y que representen a alguna institución u organización de la comunidad aledaña a la escuela (dispensarios, centros de diagnósticos integrales, iglesias, consejos comunales, asociaciones civiles, asociaciones campesinas).

Algunas entrevistas fueron individuales y otras grupales. Cada una de éstas fue grabada y luego transcrita. Se realizaron dos entrevistas individuales a cada estudiante, docente, directivo, padre, madre o representante y miembro de la comunidad. Cada informante clave se identificó utilizando letras y números, la(s) primera(s) letra(s) identifican el rol en su escuela, la(s) segunda(s) el estado donde se ubica la escuela y el tercero, después de un guión (-), un número de acuerdo a una enumeración interna en cada institución. Esto se hizo de la siguiente forma:

Rol: E= estudiante, Do = docente, Di = directivo, P = padre, M = madre, R = representante y MC = miembro de la comunidad.

Estado donde se ubica la escuela: A = Aragua, DC = Distrito Capital, M1 = Escuela 1 de Miranda y M2 = Escuela 2 de Miranda.

Por ejemplo, un docente de la escuela ubicada en Aragua e identificado con el número 8, se abreviará así: DoA-8. Otro ejemplo, un miembro de la comunidad de la escuela 1 ubicada en el estado Miranda identificado con el número 2, se designará como MCM1-2.

En cada escuela se efectuaron dos entrevistas grupales. El número total de entrevistas individuales fue de 20 a 24 por cada grupo de informantes (estudiantes, directivos, docentes, padres y miembros de la comunidad) y

diez grupales. Estas últimas permitieron contrastar las respuestas dadas por los informantes y analizarlas en función de lo planteado en los proyectos pedagógicos y proyectos integrales comunitarios. Se realizaron dos encuentros en cada escuela con todos los informantes clave de la investigación, en el primero se tuvo como propósito compartir la reflexión sobre los hallazgos identificados tanto en las entrevistas y observaciones, como en el análisis de los documentos. La intención del segundo encuentro fue realizar una meta-reflexión por parte de los actores, en el sentido de revisar sus compromisos con el quehacer de la escuela.

La información se recogió en cincuenta (50) notas de campo y allí se insertaron las transcripciones de las entrevistas. A medida que se avanzaba en el proceso de análisis de la información, se procedió a la codificación y construcción de categorías. En este caso la codificación era de tipo interpretativo, dado que cada código significaba un concepto más abstracto, representando determinadas manifestaciones. Se utilizaron instrumentos de análisis tales como: memos, mapas conceptuales y matrices para registrar las interpretaciones de los datos provenientes de las categorías. Las interpretaciones fueron expresadas por los investigadores en forma de comentarios.

### **Visiones, enfoques y teorías**

El trabajo de campo desarrollado durante dos años (2007-2008) consecutivos permitió identificar una serie de hallazgos que sirvieron de orientación en la búsqueda de fundamentos teórico-conceptuales que explican y, en consecuencia, ayudan a comprender e interpretar dichos hallazgos. Algunos de estos fundamentos son los siguientes:

#### *A. La concepción y tipos de escuela*

La indagación se orientó a la comprensión de la vida de la escuela desde los significados que le asignan quienes son los responsables de la educación formal y otros que están vinculados con el quehacer de la institución educativa. En este sentido, Pérez Gómez (1998, 12) considera que es útil entender la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional,

experiencial y académica) entre las cuales se provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados; en la cual se resalta el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana.

Asimismo, se concibe una escuela capaz de asumir estilos de aprender que hacen de su acción un campo de experimentación donde sus actores se interroguen a sí mismos y al tiempo presente, de tal modo que se constituyan en sujetos contemporáneos abiertos a nuevas experiencias, en donde lo que se vive y lo que se es, son al mismo tiempo interrogados. Esto significa, tal como lo plantea Martínez (1999), invertir el sentido histórico del trabajo pedagógico para constituir una nueva experiencia educativa, en donde los actores sean capaces de pensar por sí mismos contra el pensamiento que la quiere pensar sin ellos, es decir, construyendo su propia subjetividad.

Desde las concepciones anteriores, la escuela considerada como un espacio de vida, un espacio de convivencia donde se aprende y se comparte; como espacio humano, un lugar afectivo, donde se aprende y desaprende, donde se es feliz, no sólo donde se vive la rutina y se dan instrucciones, puede convertirse en una escuela viva de frente a la problemática que enfrentan las comunidades; una escuela dispuesta a proyectarse, a propiciar cambios que de una u otra forma influyan sobre el bienestar de la sociedad de la cual forma parte.

Para el logro de una escuela que cumpla con estas visiones, algunos autores, entre ellos Stoll (2004), consideran que sus procesos deben agregar valor, preparar a los estudiantes para su futuro y no para el pasado; concentrarse en los procesos y condiciones del mejoramiento; concentrarse en el aprendizaje en todos los niveles; desarrollar una cultura de mejoramiento, ostentar una buena gestión y liderazgo; desarrollar la capacidad de sostener el aprendizaje, contar con fuertes sistemas de apoyo.

Autores tales como Stoll & Frink (1996); Hopkins, Ainscow & West (1994) y Roseholtz (1989), identifican una tipología de escuelas de acuerdo al análisis que hicieron de cinco culturas escolares diferentes, donde relacionaban dos dimensiones: eficiencia-ineficiencia y mejoramiento-desmejoramiento. Estos tipos de escuelas son:

*En marcha*: es eficaz, las personas trabajan activamente y en equipo para mantener el aprendizaje y dar respuesta a un ambiente cambiante. En resumen, todos los actores que participan en la vida de la escuela saben hacia donde quieren ir y cuentan con sistema de apoyo y capacidad para lograr sus objetivos y metas.

*De crucero (eficaz pero en declive)*: es vista como algo más que satisfactoria por los docentes y la comunidad. Se encuentran en zonas donde los hogares gozan de cierta comodidad económica y los estudiantes logran buenos resultados a pesar de la calidad de la enseñanza. A estas escuelas le falta voluntad de cambio. Dentro de la escuela hay varios grupos, cada cual se dedica a lo suyo, y los profesores hacen lo posible por evitar cambios.

*Que se pasea*: no es especialmente eficaz, ni tampoco ineficaz. Progresa a un ritmo muy lento, poseen metas mal definidas, a menudo contradictorias, inhiben sus esfuerzos por mejorar.

*Luchadora (ineficaz pero mejorando)*: es ineficaz porque los resultados y los procesos de la escuela y del aula necesitan atención; tiene conciencia de estos problemas e invierte energía tratando de mejorar. Los actores de la escuela se enfrascan en discusión, no siempre productivas. Esta escuela logrará sus propósitos pues tiene voluntad de hacerlo.

La anterior no es una tipología rígida para cada escuela. Algunas veces se es eficaz en un proceso y en otro ineficaz; también pueden observarse rasgos diferentes en una misma escuela. Los autores arriba citados consideran que la escuela que se incorpora y gestiona los cambios favorables es aquella donde predomina la dinámica del cuestionamiento constante, la revisión de sus procesos, la valoración del aprendizaje pertinente y efectivo, y el emprendimiento de acciones que son evaluadas y reorientadas

cuando así se amerite. Otros autores, por ejemplo, Dussel (Dussel & Southwell, 2005) consideran que a la escuela hoy en día se le exigen muchas cosas; se le pide que enseñe de manera interesante y productiva cada vez más contenidos; que contenga y que cuide, que acompañe a las familias, que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Asimismo, estas autoras plantean que hay dos modelos de "buena escuela" que parecen irse abriendo paso como respuesta a la crisis: aquel que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado con la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos y la idea de innovación permanente. Las dos concepciones parecen plantearse como respuestas excluyentes, en un antagonismo que opone la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la escuela y la sociedad. Sin embargo, lo que nos parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización escolar, a qué hacer con las tradiciones heredadas (las que recibimos, y las que queremos pasar "en herencia" a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse los desafíos de la construcción cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa construcción.

### *B. Teorías de la Acción Humana.*

Otros elementos teórico-conceptuales que contribuyen a la interpretación de los significados se tomaron de la Teoría de Acción Humana de Argyris (1999), Argyris & Schön (1989) y la de Ontología del Lenguaje de Echeverría (1994). Las referidas Teorías sobre la Acción Humana plantean el problema de la relación entre el pensamiento y la acción, a través del lenguaje. Argyris & Schön (1989) conciben al ser humano como ser que diseña sus acciones, las ejecuta y evalúa sus consecuencias; adopta sus

diseños cuando las consecuencias responden a sus intenciones y las modifica, o trata de modificarlos, cuando los resultados le son adversos. Esta concepción implica entender la conducta como algo construido por los significados y las intenciones de los actores. Estas construcciones se constituyen en guías para sus acciones. Al monitorear la efectividad de sus acciones, los individuos evalúan igualmente la validez de sus construcciones sobre el ambiente.

La teoría de acción está constituida por el conjunto de principios rectores, estrategias de acción y supuestos que el individuo ha construido para orientar su comportamiento. Estos autores que acabamos de citar distinguen dos dimensiones en la Teoría de Acción: la teoría explícita y la teoría en uso. La primera es la que se comunica o anuncia, sin embargo, la teoría que realmente gobierna su conducta es la teoría en uso, que es la que un observador puede inferir de sus acciones concretas y que puede o no coincidir con la teoría explícita. Para conocer la teoría de acción de los actores escolares e indagar sobre qué es la escuela y hacia dónde va, se utilizaron las conversaciones, definidas por Echeverría (1994, 127) como "los componentes efectivos de las interacciones lingüísticas, es decir, las unidades básicas del lenguaje". La escuela en tanto organización, es definida como el conjunto de redes dinámicas de conversaciones entre sus actores principales -directivos-docentes-alumnos-padres-personal de apoyo y miembros del entorno social.

Lo anteriormente planteado lleva a considerar que las interacciones producto de un acto educativo se fundamentan en modelos comunicativos que potencian la acción de los sujetos involucrados a través del hablar y del escuchar. En palabras de Echeverría (1994), se entiende que la escuela por ser una organización que conversa puede ampliar la efectividad, viabilidad y pertinencia de los procesos educativos que desarrolla. Por ello, el estudiar cómo son sus conversaciones nos permite conocer las razones que explican el éxito o fracaso de dichos procesos. De igual forma, desde el contexto de las conversaciones, el docente se percibe como el diseñador y principal responsable del espacio 'áulico-conversacional' en el cual se generan múltiples posibilidades de aprendizaje.

## Hallazgos

El análisis de las conversaciones observadas y de las entrevistas, así como el de los documentos, permitió la construcción de los significados que identifican las categorías que conceptualizan la escuela. A título de ejemplo presentamos las categorías con sus conceptos y algunas verbalizaciones que fundamentaron su construcción.

### **Categoría: La escuela como espacio para satisfacer necesidades, compartir intereses y lograr metas comunes**

La mayoría de las expresiones registradas señalan que la escuela es el sitio donde acuden los niños, las niñas, los y las jóvenes para formarse y convertirse en ciudadanos y ciudadanas capaces de lograr su bienestar individual y colectivo, mediante la satisfacción de necesidades que van desde las de conocimiento, hasta las afectivas, pasando por sus competencias de desempeño o de práctica en la vida diaria.

Los estudiantes expresaron sentimientos y emociones al manifestar *"quiero que mi escuela sea un lugar bonito, donde yo pueda jugar y aprender, que la maestra me trate con cariño"* (EM1-10).

Se apreció, principalmente, en las conversaciones de docentes y estudiantes de las cinco escuelas, que la consideran como una institución importante porque es la responsable de la enseñanza y el aprendizaje de las generaciones jóvenes; de allí, que destacan que es responsabilidad de la escuela conocer y trabajar en función de lo que necesitan los niños, las niñas y los jóvenes. Los directivos inclinan sus respuestas hacia una concepción de escuela como el lugar donde se va a aprender nuevas cosas, se facilita la discusión, la confrontación de ideas, la realización de trabajos con otros y para otros, por lo cual es el territorio por excelencia para el intercambio de saberes entre todos los actores de la escuela, la toma de decisiones consensuadas y la búsqueda de soluciones en equipo.

La escuela como espacio para compartir intereses y lograr metas conjuntas se apreció en afirmaciones de ocho de los doce directivos entrevistados; uno de ellos dijo: *"me gusta mi trabajo en la escuela porque*

*comparto con mis compañeros, mis angustias, mi deseos, discuto con ellos, hacia dónde debemos llevar la escuela y qué podemos hacer para lograrlo” (DiA-2).*

Los docentes de tres escuelas (DC, L y M1) consideran que en éstas se comparten con los colegas las dudas que se presentan en el postgrado que están realizando, eso sí, destacan que la mayor parte de lo que estudian no se aplica en la escuela porque las exigencias que hay que atender son otras. Asimismo, reconocen que al preparar las clases que van a dar a sus alumnos, tienen que buscar información nueva para no repetir siempre lo mismo. Muchos de los estudiantes que se observaron durante las conversaciones con sus pares hicieron referencia a que siempre aprenden cosas nuevas, pero que muy rápidamente olvidan lo que los maestros les enseñan, porque están más interesados por otras cosas que no es materia en la escuela, tales como lo que ven en el televisor, los juegos en Internet, conversar acerca de sus problemas con familiares, amigos y amigas. Los padres, madres y representantes expresaron, con frecuencia, que acuden a la escuela cuando tiene problemas con sus hijos que son desobedientes y quieren estar en la calle todo el tiempo, para lo que buscan ayuda con los maestros, quienes les dan consejos y los refieren a la orientadora (PDC-2, MM2-1, PL-2 y MA-1).

### **Categoría: La escuela como formadora de valores y constructora de futuro**

En múltiples expresiones de los informantes clave y, en particular, la de docentes y padres, madres o representantes, la repetición del tópico de la ‘crisis de valores’ como un problema que les preocupa porque afecta la formación de sus estudiantes e hijos y, ante el cual, se sienten indefensos, constituyó un eje temático en las entrevistas. Por ello, reconocen y exaltan la importancia de la escuela como formadora de valores y de su responsabilidad en que los niños y niñas desarrollen las competencias fundamentales para cimentar una vida sana y próspera. Los padres consideran que la escuela es un sitio donde sus hijos son educados, es decir, donde aprenden cosas que les van a servir para desempeñarse en el futuro. Uno de ellos expresa:

*"La escuela debe ser un sitio donde mi hijo aprenda un oficio, donde aprenda a comportarse con las otras personas, que sea educado"* (PL-1). Otro de los padres manifiesta: *"Me gustaría que en la escuela me ayudaran más con el carácter de mi hijo, es muy peleón y no obedece, le gusta mucho la calle"* (PM1-2). Una de las madres expresa: *"Tengo a mis hijos en la escuela porque así puedo ir trabajar cuando consigo trabajo, a veces no consigo nada, además como la escuela les da comida, yo me quedo más tranquila"* (MA-2).

Las opiniones de los padres se ubican en la definición de la escuela como constructora de futuro y como lugar para buscar alternativas para solucionar múltiples problemas. Estos planteamientos se aproximan a la concepción de Braslavsky (1999, 77) para quien la escuela es una institución que busca reflexivamente alternativas nuevas y estrategias propias para perseguir ese sentido de su existencia como es el de formadora de ciudadanos.

Resulta interesante señalar que en la escuela ubicada en el Distrito Capital una de las maestras, al preguntársele qué es la escuela, respondió con interrogantes como éstas: *"¿la que es o la que debería ser?, ¿quieres que te diga lo que pienso o lo que debería decir?"* (DoL-3). Después de aclararle que podría responder como ella lo considerara adecuado, dijo lo siguiente: *"Debería ser un templo de conocimientos y de saber, pero es una guardería, depósito de niños, donde la calidad no es importante. El representante ve a la escuela como un lugar donde deja a sus niños para hacer sus diligencias. Con docentes desmotivados, donde el personal directivo no se entera de lo que hacen los maestros sino cuando no hacen algo o algo sale mal"* (DoL-3).

Otro de los docentes expresó: *"La escuela son los alumnos. Vengo a la escuela motivada por ellos. Son los que me inspiran. La escuela debería ser un mundo de maravillas donde todos aprendamos a ser y a convivir como seres humanos que nos necesitamos"* (DoL-2).

Un tercer docente manifestó: *"La escuela es un espacio donde pongo granitos de arena para que mis alumnos se preparen para alzar vuelo,*

*como ellos me han dicho, la escuela es el recinto de los sueños, es el nido de palomas, donde se forman para alzar vuelo” (DoL-1).*

### **Categoría: La escuela como espacio abierto a la comunidad**

Esta conceptualización se construyó sobre la base de las conversaciones de los estudiantes, en particular, cuando se les escuchaba decir: *“La escuela está muy descuidada, aunque los directores y maestros nos explican que debemos cuidarla, la mayoría de nosotros pasamos las manos sucias, botamos los papeles en el suelo, rayamos los pupitres; además cuando vienen los de la comunidad a reunirse también dejan más sucio...nos dicen que la escuela es de todos, pero no es sólo para usarla sino también para cuidarla” (EDC-5).*

Un representante de una de las Escuelas indica que: *“Por fin los directivos de las escuelas han entendido que la escuela es un espacio de la comunidad y así utilizamos sus instalaciones para nuestras actividades, eso sí, esto se comprendió cuando quienes vamos a la escuela la cuidamos y la dejamos mejor que como la encontramos” (RL-5).*

Uno de los directores de la Escuela de Aragua manifiesta que *“desde hace más de veinte años esta escuela trabaja con su comunidad de padres, madres y representantes, y sus vecinos...Una escuela que no reconozca a su comunidad se hace extraña y ajena, aunque no todos los vecinos tengan sus hijos en la escuela, ésta tiene que ser un lugar interesante que se le ofrezca como centro de aprendizaje para la cultura, el deporte y, en general, para la formación del ciudadano” (DiA-1).*

En este sentido, se destaca que una escuela que reconoce y valora a su comunidad significa que ella se percata de sus problemas, así como de los intereses, deseos y aspiraciones de sus habitantes, lo cual le exige hacer un trabajo pedagógico diferente, construyendo equipos de maestros, incorporando a los otros actores de la escuela (alumnos, padres, personal de apoyo, otros de la comunidad), creando así comunidades de interés en función de los niños y del desarrollo mismo de ese barrio, urbanización, sector, entre otros. La vinculación de la escuela con la comunidad a la que

pertenece le plantea asumir un papel protagónico, una escuela dispuesta a trabajar, a proyectarse, a propiciar cambios que de una u otra forma influyan sobre el bienestar de la sociedad a la cual pertenecen. Es decir, la exigencia ética y política que se le hace a la escuela la conduce a plantearse a construir un nuevo estilo de trabajo pedagógico.

Las concepciones expresadas están enmarcadas en el papel que juega la escuela como organización para la formación de nuevos ciudadanos. Asumiendo a Braslavsky (1999), se encontró que la promoción de un nuevo paradigma para la educación del siglo XXI permite visualizar en la escuela del futuro no sólo que ella siga formando para la ciudadanía y la democracia, sino que sus actores tendrán su propio libreto para su acción. En otras palabras, la diversidad de orígenes, de funciones, de políticas educativas e ideologías impide pensar en una escuela única y, por el contrario, seguirá imponiéndose la variada clasificación analizada, a las cuales seguramente, se sumarán otras concepciones. Cada una de ellas tratando de crear las condiciones para que el protagonismo social pueda ser real y se avance hacia la calidad y la igualdad de oportunidades educativas para todos. Esta dinámica que se visualiza en la escuela del futuro valida los planteamientos de Hopkins y otros (1994), Roseholtz (1989), Stoll & Frink (1996) en cuanto a la diversidad de culturas escolares y desde las cuales sus actores planificarán y ejecutarán su libreto de acciones en un intento de aproximarse a la eficiencia y mejoramiento de sus procesos, o para mantenerse ancladas en la ineficiencia y el desmejoramiento.

### **Aportes para la reflexión**

Los resultados se presentan desde las visiones de los docentes, directores, padres, estudiantes y el Estado. Los primeros consideran que la escuela es una organización para enseñar y aprender; los padres la conciben como un lugar para satisfacer necesidades básicas (alimentación) y la educación para el futuro; para los estudiantes es un espacio de socialización con sus pares; el Estado la define como "centro de quehacer comunitario". De acuerdo con estas cuatro visiones la escuela refleja un desdibujamiento de su función educativa y está viviendo un proceso de transformación y redefiniciones de la misión que la sociedad tradicionalmente le ha asignado.

Vale así preguntarnos ¿cuál es la misión que la escuela cumple y cumplirá en una sociedad signada por los cambios rápidos y profundos como la que se asoma en estas primeras décadas del siglo XXI?; ¿cuál será el papel que desarrollaremos quienes hacemos de la educación parte fundamental de nuestro proyecto de vida?

Ante ésta y otras interrogantes nos atrevemos a afirmar: La escuela se mueve entre la incertidumbre y la esperanza. Su futuro es difuso, pero si consideramos su pasado que se nutre de la tradición cultural y una rica experiencia pedagógica, a los cuales hay que hacerle diferentes relecturas y recreaciones de acuerdo a lo que exigen los nuevos tiempos. El futuro de la escuela también se apoya en el presente, en la percepción que tienen de la realidad sus actores y del rol que ésta cumple, sea éste desde una visión optimista, catastrófica o excesivamente idealista. Se aspira a una escuela que cuestione su quehacer, reorganice sus tareas, rediseñe sus acciones en función de su misión y visión tal como lo plantean Argyris & Schön (1989) al declarar que la escuela redefinirá la utopía que de ella tiene la sociedad. Una utopía que da sentido a lo que se hace, energía para abordar la realidad y alas para ampliar la mirada y volar hacia el futuro (Carbonell, 2008).

En consecuencia, una mirada proyectiva hacia el futuro de la escuela revela enormes desafíos producto de las tendencias de profundización de los problemas en una sociedad cada vez más compleja. Se vislumbra así como una organización emprendedora con capacidad de aprendizaje, autogestionaria, capaz de visualizar y adelantarse a los cambios desde una postura democrática, donde los principales actores aprendan los conocimientos, las habilidades y actitudes de ciudadanía dentro de formas de participación solidaria que constituyan la base para construir formas emancipatorias de vida comunitaria.

## Referencias

- Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Granica.
- Argyris, C. & Schön, D. (1989). *Participatory action Research and action science compared: A commentary*. *American Behavioral Scientist*, 32, 5, 612-623.
- Braslavsky, B. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Argentina: Santillana. Convenio Andrés Bello.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para el mañana*. España: Octaedro.
- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005) *¿Qué es una buena escuela?* Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/dossier.htm> [Consulta: 2007, julio 20]
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Chile: El Dolmen Estudio.
- Fernández de C., M.; Meza Ch., M. & Magro, M. (2008). *La escuela desde la mirada de sus actores*. Informe de investigación. Caracas: UNESR-UPEL. Mimeografiado.
- Goetz, J.P. & Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Casell.
- Martínez, B. (1999). *Escuelas y maestros en formación*. Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- Ministerio de Educación y Deportes (septiembre, 2005). *Proyecto Educativo Integral Comunitario. Una gestión que se construye en conjunto (PEIC)*. Caracas: Autor.
- Miñana, C. y colectivo de directivos (2000). *En un vaivén sin hamaca. La cotidianidad del directivo docente*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/Programa RED.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (marzo, 1990) *Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia. Disponible en: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>. [Consulta: 2007, enero 20].

Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.

Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. España: Morata.

Piñero, J.L. (2004) *La escuela alza vuelo*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Roseholtz, S.J. (1989), *Teachers workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.

UNESCO (2000) *Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño y el Foro Mundial celebrado en Dakar, Senegal*. Disponible en: [http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept\\_dakar\\_informe\\_final\\_esp.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf). [Consulta: 2007, junio 25]

Stoll, L. (2004). *Dimensiones del mejoramiento escolar*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Stoll, L. & Frink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.

## 9 Gestión directiva para la implementación del Proyecto Educativo Institucional en escuelas del nivel de Educación Básica

Mirella Finol de Franco

María Cristina Hurtado de García

Noraida Marcano

Ruth Vallejo  
mineiradefranco@hotmail.com  
Universidad del Zulia  
y Universidad Rafael Bellosó Chacín

Recibido: 23/06/2011 Aprobado: 13/07/2011

### Introducción

Abordar la gestión directiva como piedra angular en el proceso de implementación del proyecto educativo institucional (PEI), implica concebirla desde la visión del gobierno escolar y la toma de decisiones en micro, resaltando el liderazgo de quienes tienen la responsabilidad de conducir, animar, coordinar, ejecutar y evaluar diversos procesos y áreas junto a su equipo colaborativo, y por ende, participativo con miras a lograr los objetivos y metas de la "Escuela que se quiere construir". En este sentido, el personal directivo a través de su gestión deberá orientar sus acciones hacia la construcción colectiva del proyecto de escuela, ser capaz de consensuar las aspiraciones y expectativas de los autores-actores que intervienen en el hecho educativo. En este contexto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) establece como lineamiento que cada centro educativo genere el Proyecto Institucional, específicamente el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), sustentado en una propuesta integral, con la finalidad de coordinar las intervenciones educativas de los establecimientos escolares. El proyecto abarca todos los actores que se desempeñan en ella,

soportado en la investigación-acción, la reflexión y la planificación participativa en colectivos de interés para la consecución de líneas de acción que permitan la formación, organización y solución de problemas, tanto de la escuela como de la comunidad.

En palabras de Morales (2007), el PEIC es un proyecto institucional a partir del cual se construyen, planifican y desarrollan acciones entre todos los actores que hacen vida en el plantel y en la comunidad, alineados con la política educativa nacional y contextualizada con el entorno. Tal autora explica el PEIC globaliza situaciones en colectivos, de máximo interés para la escuela y la comunidad, desde la acción pedagógica-andragógica y humanística, para la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos(as) con su país. El PEIC, como resultado de la construcción colectiva, implica la observación e investigación, planificación y evaluación de todas aquellas acciones previstas para la consecución de objetivos y metas a nivel académico, administrativo-organizacional y comunitario, teniendo un norte muy específico: Alcanzar una educación de calidad, integral, propiciadora de competencias y saberes, respondiendo con pertinencia a las demandas de la sociedad.

En este proceso de construcción y deconstrucción que implica el PEIC, el gerente educativo está llamado a motorizar mediante su gestión a cada una de las dimensiones que conforman dicho proyecto. Al respecto, Alfiz (2000, 131) expresa que "el PEI es una modalidad integral de gestión, una formación de equipo, una propuesta transformadora, de visiones compartidas". Un proyecto significa trabajar con el propósito de alcanzar una imagen-objetivo deseable, partiendo de un diagnóstico participativo. En razón de ello, la gestión directiva debe articular todos los elementos, componentes y recursos de tal manera que lidere, anime el diseño e implementación del PEIC. Sin embargo, Correa de Molina (2007), Blanco (2007) y García (2008) coinciden en sus estudios sobre la temática al señalar que los directivos de las instituciones educativas casi nunca participan de manera activa en las actividades que supone generar el proyecto institucional, demostrando, en primer término, escasa disposición al trabajo y con ello una actitud pasiva. En segundo término, demuestran poco conocimiento acerca de las dimensiones del PEIC, y de la metodología para su diseño.

Con base en lo expuesto, esta investigación se centró en analizar la gestión directiva para la implementación del proyecto educativo institucional, específicamente el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC), en escuelas de I y II etapa del nivel de Educación Básica pertenecientes a los Municipios Escolares Maracaibo, Mara y Páez.

### **Aproximaciones teóricas**

En este aparte se presentan y analizan las posiciones de diversos autores relacionados con la temática, es decir, la gestión directiva y el proyecto educativo institucional. Entre estos destacan Rivas Hernández (2006), Manes (2000), Alfiz (2000), Pérez (2006), Morales (2007), Rossi & Grinberg (2001), entre otros.

#### **La Gestión Directiva**

Sin lugar a dudas, uno de los temas que ha cobrado mayor vigencia en la actualidad es la gerencia, y con ella la gestión. En este sentido, Rivas Hernández (2006) explica que la gestión es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento, acción, ética, eficacia, política y administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo, a la exploración y la explotación de las posibilidades y a la innovación permanente de las organizaciones, como parte de la acción gerencial. En otras palabras, la gestión directiva hace referencia a las acciones, estrategias que diseñan y ejecutan las personas que asumen cargos gerenciales dentro de la estructura organizacional, para coadyuvar al logro de los objetivos y metas institucionales. El reto fundamental que tiene el personal directivo en su gestión, tal como lo afirma la autora antes mencionada, "es el cumplimiento de la misión educativa que exigen las circunstancias, en donde las competencias individuales y colectivas se entretajan para cumplir las demandas, donde las rutas de acción no están definidas, ya que es el contexto quien lo contiene" (p. 17)

Cabe destacar que en todo centro educativo los procesos administrativos, académicos y comunitarios, para que se realicen, requieren de un personal directivo y docente que cuente con las competencias para planificar, organizar, coordinar, ejecutar, monitorear, controlar, evaluar cada una de las actividades inherentes a éstos.

## Proyecto Educativo Institucional

La categoría 'proyecto' refiere a una planificación de actividades académicas y administrativas, entre otras. Tiene como misión prever, orientar y preparar el camino de lo que se va a hacer, cómo se va a hacer, quiénes, dónde, para qué, y cuándo. Véliz (2009) afirma que "se trata de un conjunto organizado de acciones, realizadas ordenadamente durante un período determinado, que responde a una demanda o problema, con el propósito de ofrecer una solución, que generalmente es una prestación de servicio" (p.24). En el campo educativo, el proyecto institucional, explican Rossi & Grinberg (2001) implica decir lo que cada uno piensa, (defenderlo pero también negociarlo), plantear metas colectivas, (que no es más que hacer común el sueño de cada uno), consensuar posibles acciones (y, lo que es más difícil, acordar aunque sea parcialmente la forma de conseguirlo).

Desde esta perspectiva, El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) plantea el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) como una propuesta integral con miras a coordinar las intervenciones educativas de cada establecimiento escolar, donde participan de forma activa todos los actores que se desempeñan en ella. Al respecto, Pérez (2006) indica que "el PEIC no puede ser elaborado únicamente por los directivos o planificadores de oficio, tiene que ser una construcción colectiva que recoja las necesidades, problemas de la institución. Se debe analizar qué y para qué se enseña y cuáles son los resultados que se obtienen" (p.45).

En palabras de Morales (2007), el PEIC es un proyecto institucional a partir del cual se construyen, planifican y desarrollan acciones entre los actores que hacen vida en el plantel y en la comunidad, alineados con la política educativa nacional, regional y local. Trasciende la visión de conjunto, globaliza situaciones en colectivos de interés para la escuela y la comunidad, desde la acción pedagógica-andragógica y humanística para la formación de ciudadanos(as). Contextualiza la enseñanza con base a las características del entorno y las necesidades educativas del alumnado, buscando la ejecución de una gestión centrada en la participación dialógica, comunitaria y en la promoción de un desarrollo endógeno. Este 'deber ser' de

lo que significa el PEIC requiere a su vez que los miembros de los centros educativos cuenten con las competencias, saberes acerca de éste. Es decir, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, para promover, animar, diseñar y ejecutar dicho proyecto. Según Morales (2007) el PEIC se estructura en tres dimensiones, a saber: Dimensión Pedagógica-Andragógica, Dimensión Organizacional y Dimensión Comunitaria.

- *Dimensión Pedagógica-Andragógica:* Se encarga de promover y facilitar los aprendizajes mediante la formación integral del ciudadano(a) en y para la vida; la democratización del saber, adecuación del currículo a las características de los educandos y del entorno local del centro educativo para el desarrollo endógeno, calidad de la práctica pedagógica, diseño de la planificación educativa entre todos los actores, y actividades con sentido social.

Al respecto, Correa de Molina (2007) afirma que es primordial el conocimiento de la condición humana. Desde esta perspectiva, el gerente puede gestionar a través del proyecto verdaderas políticas y programas de formación docente, de manera permanente con una visión integral, de tal forma que redunden en una formación de calidad en el niño y niña.

- *Dimensión Organizacional:* El PEIC, señala Morales (2007), propone un modelo de gerencia participativa, no de una persona o un equipo gestor, considerando la planificación, ejecución y evaluación. Dentro de sus líneas prioritarias, se encuentran la gestión dialógica en relaciones de igualdad entre los actores, corresponsabilidad, adecuación de los procedimientos a la dinámica de la organización educativa; de los horarios, turnos y matrícula a los requerimientos y necesidades de la diagnosis de la realidad local y educativa, promoción de la gestión, control social, y uso racional de recursos institucionales, humanos, materiales y financieros, entre otros. En otras palabras, se buscan, a juicio de Correa de Molina (2007), líderes gerenciales integrales que articulen los aspectos fundamentales del proceso pedagógico: la administración y la academia; la dimensión humana y el entorno social. Para hacer frente a este proyecto gerencial, la primera tarea sería convertirse en líderes de proyectos y de equipos sinérgicos proactivos.

En razón de esta dimensión, el gerente debe asumir procesos de planificación, organización, dirección, supervisión, monitoreo, ejecución y evaluación, pero especialmente animar y liderar el proyecto de escuela.

- *Dimensión Comunitaria:* Ella establece la disposición y conciencia social a través del fortalecimiento de las instituciones educativas como espacios comunitarios, donde se propicie la intervención social, el trabajo en equipo para mejorar la calidad de vida y el desarrollo comunitario.

Pérez (2006) sostiene que el PEIC viene a ser un instrumento estratégico de cambio permanente. Un camino colectivo de reflexión, investigación y acción que concreta la visión de educación y de escuela que tienen los miembros de una determinada comunidad. Enfatiza este autor en la pertinencia de una política educativa democrática participativa, en la cual cada centro escolar debe estar abierto a los trabajadores, a las asociaciones, a padres de familia, deportistas, convirtiendo a la escuela en el centro cultural del barrio, de la zona, del pueblo, organizando clubes, entre otros. Lo fundamental es que los actores-autores propicien el trabajo en equipo, en colectivo, con visiones compartidas, creando un ambiente de dialogo permanente, donde fluya la comunicación asertiva, reflexiva, crítica, y el respeto a las opiniones.

Por otra parte, todo proyecto requiere para su elaboración del manejo de metodologías de trabajo. De allí que una de las estrategias de mayor aceptación, en virtud de los propósitos del PEIC, es la investigación en la acción, sustentada en fases y/o pasos, tales como las planteadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). Éstas son: sensibilización de los actores involucrados, diagnosis, socialización y sistematización; plan de acción, ejecución, monitoreo y evaluación, seguida de la promoción y difusión de experiencias. Sin embargo, cabe aclarar que éstas no deben, ni pueden convertirse en camisas de fuerza para los miembros de una comunidad que aspira a crear la "Escuela que quiere y necesita". Se trata de reunir ideas, esfuerzos, creencias, experiencias y expectativas de todos los actores para elaborar el diagnóstico y tomar decisiones pertinentes.

## **Metodología**

### **Tipo y Diseño de la Investigación**

En correspondencia con el objetivo general, la investigación se tipificó como descriptiva-analítica, por cuanto se realizó una descripción de cada una de las dimensiones que conforman el PEIC en las instituciones abordadas en este estudio. Al respecto, Hernández y otros (2006) señalan que las investigaciones de tipo descriptivo son aquellas que buscan especificar las propiedades importantes de personas, comunidades, objetos o cualquier evento sometido a investigación. Asimismo, se clasificó como analítica en razón del análisis efectuado a la manera adecuada o no de como gestiona el personal directivo la puesta en marcha del PEIC, involucrando las dimensiones de éste. Este criterio es sustentado por Hurtado de Barrera (2000) quien asevera que este tipo de trabajo “busca la comprensión más profunda del evento en estudio, incluyendo tanto el análisis como la síntesis” (p. 254). Por otra parte, el estudio se enmarcó en un diseño de campo, ya que el plan o estrategia para la recogida de la información se hizo en forma directa en el escenario donde ocurre el fenómeno, caso específico de este estudio, donde se aplicó instrumentos a directivos y docentes que laboran en diez instituciones públicas del nivel de Educación Básica.

### **Informantes**

Para efecto de la investigación se trabajó con ciento ochenta (180) sujetos, discriminados en 25 directivos y 155 docentes que laboran en los centros educativos de I y II etapa del nivel de Educación Básica, pertenecientes a los Municipios Maracaibo, Mara y Páez que se mencionan a continuación: E.B Las Cruces, Escuela Integral Bolivariana, Escuela Nacional George Washington, E.B.N. Saturno Ovalles, E.B. Andrés Eloy Blanco, Escuela Bolivariana Jesús Obrero, Escuela Básica Tomás Rafael Jiménez, E.B. Dr. José Encarnación Serrano, E.B. Nacional Catatumbo, E.B. Antonio Ricaurte.

Los criterios de inclusión fueron: participación en los talleres para desarrollar PEIC, poseer experiencia en la construcción del PEIC y estar dispuestos a responder el instrumento.

## Descripción del Instrumento

El instrumento fue un cuestionario versionado hacia los informantes, estructurado en cuarenta y cinco (45) ítemes, con varias alternativas de respuesta: siempre (S), casi siempre (CS), algunas veces (AV) y nunca (N). Dicho cuestionario fue validado a través del juicio de siete (7) expertos, quienes evaluaron y revisaron la pertinencia de los ítemes con los objetivos, variables, dimensión e indicadores. Estos efectuaron una serie de recomendaciones, tales como mejorar la redacción de los ítemes 1, 5, 9, 24, 25, 31, 37, 40 y 42; colocar un enunciado dirigido a los directivos y docentes, y evitar juicios negativos en la redacción de las preguntas. Con base en las observaciones antes mencionadas, se rediseñó el cuestionario y se procedió al cálculo de la confiabilidad mediante la fórmula Alpha de Cronbach, cuyos resultados fueron de 0,87 y 0,89 respectivamente, para una alta confiabilidad.

## Técnicas para el análisis de la información

Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva representada por frecuencias relativas y porcentajes por indicadores y dimensión. Por otra parte, se elaboró un baremo de interpretación (ver cuadro N° 1).

**Cuadro N° 1**  
**Baremo de Interpretación**

Alternativas	Intervalos	Categoría	Categoría
Siempre (S)	3,27 - 4	Muy adecuada gestión directiva	Muy adecuada ejecución del PEIC
Casi siempre (CS)	2,52 - 3,26	Adecuada gestión directiva	Adecuada ejecución del PEIC
Algunas veces (AV)	1,76 - 2,51	Medianamente adecuada gestión directiva	Medianamente adecuada ejecución del PEIC
Nunca (N)	1 - 1,75	Inadecuada gestión directiva	Inadecuada ejecución del PEIC

**Fuente: Los autores (2008)**

## Hallazgos

A continuación se muestran en la tabla N° 1 los principales hallazgos obtenidos para las dimensiones Pedagógica-Andragógica, Organizacional y Comunitaria del PEIC, con base en la información aportada por los encuestados de los centros educativos en estudio.

**Tabla N° 1**

Alternativas	Pedagógica Andragógica		Organizacional		Comunitaria	
	Directivos %	Docentes %	Directivos %	Docentes %	Directivos %	Docentes %
Siempre (S)	13,70	6,67	13,33	0,74	65,19	6,67
Casi siempre (CS)	45,19	20,73	36,30	13,33	21,11	12,59
Algunas veces (AV)	34,07	57,41	30,74	71,85	6,67	69,63
Nunca (N)	7,04	15,19	19,63	14,00	7,04	11,11
X Indicador	2,66 Adecua.	2,19 Media Adecua.	2,38 Media Adecua.	2,01 Media Adecua.	2,17 Media Adecua.	2,5 Media Adecua.
X Dimensión	2,33 Medianamente adecuada ejecución de las dimensiones del PIEC					

**Fuente: Los autores (2008)**

En relación con la dimensión Pedagógica-Andragógica, los resultados evidencian discrepancias entre las opiniones de directivos y docentes, pues los primeros afirman, con un 45,19 %, que casi siempre programan actividades a través del PEIC las cuales pueden ser desarrolladas en el aula y en la comunidad, propiciando la participación directa de los miembros de

ésta. Vale decir padres y representantes, asociaciones, miembros de diversas comisiones de trabajo, docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Igualmente proponen y desarrollan talleres, conversatorios para contribuir con la actualización y capacitación de los docentes, quienes a su vez consideran, con 57,41 %, que algunas veces se implementan las actividades y procesos antes enunciados. Estos planteamientos son contrarios a lo expresado por Morales (2007), quien señala que la dimensión pedagógica-andragógica implica dominio teórico y práctico de los saberes básicos de las áreas del conocimiento referidos en los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización, que su vocación y aptitudes le han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa. También, que corresponde al personal directivo, como gestor y garante ante la sociedad de un servicio educativo de calidad, motorizar diversas tareas y/o actividades que generen un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, constructivo y con pertinencia social y académica.

En cuanto a la dimensión Organizacional, los directivos seleccionaron, con un 36,30 y 30,74%, las alternativas de 'casi siempre' y 'algunas veces' para si adecúan la dinámica de la escuela a las necesidades de los estudiantes, promueven la participación activa de los miembros del equipo colaborativo, y toman decisiones negociadas con el colectivo. Opinión contraria tienen los docentes quienes, con un porcentaje de 71,85%, declaran que algunas veces se gestiona a la institución siguiendo mecanismos, normas y criterios de participación activa, reflexiva y consensuada. En este sentido, cobra vigencia lo expuesto por Alfiz (2000), al señalar que el PEIC es una modalidad integral de gestión participativa, una formación de equipos, una propuesta transformadora. Afirma que un proyecto significa trabajar con el propósito de alcanzar metas consideradas deseables, para poder generar acciones pertinentes dirigidas al logro de la misión organizacional.

En la misma tabla anterior, se observan los resultados para la dimensión Comunitaria. Los encuestados nuevamente muestran claramente divergencias en la elección de las alternativas. Los directivos, con 65,19 %, 'siempre' incentivan la corresponsabilidad y la participación de todos los miembros de la comunidad en los eventos, actividades de las escuelas. Para los docentes,

(69,63 %), 'algunas veces' lo hacen. La dimensión comunitaria del PEIC busca, como ya se ha señalado anteriormente, generar disposición y conciencia social para el fortalecimiento de la escuela con su entorno, convirtiéndose ésta en centro del quehacer comunitario, donde se propicie la intervención social, el trabajo en equipo colaborativo para mejorar la calidad de vida de los actores-autores, pero al mismo tiempo desarrollar en las personas el sentirse corresponsables e identificados con su escuela.

Los promedios por indicadores y dimensión (ver tabla N° 1), al contrastarlos con el baremo de interpretación y obtener un promedio de 2,33%, permite afirmar que los directivos gestionan de forma medianamente adecuada la implementación del PEIC, evidenciando, por un lado, debilidades a nivel conceptual y procedimental, de las dimensiones pedagógicas, organizacional y comunitaria. En consecuencia resalta la postura de Rossi & Grinberg (2001) para quienes el proyecto institucional, independientemente del nombre que se le asigne, es una herramienta de y para la gestión. Por ello, su elaboración, más que una finalidad en sí, es un medio para el desarrollo y el cambio institucional. Mejor aún se trata de un cambio negociado y planificado desde diferentes posiciones y visiones.

Con base a las ideas expuestas, es menester, como lo declara Manes (2000), hacer entender la necesidad del cambio a todos los miembros de las instituciones educativas, comprometiéndose y comprometiéndolos con la transformación, dado que visualizar el nuevo paradigma obliga a compartir esa visión con el cuerpo docente y no docente desde una posición de auténtico liderazgo. En todo caso, el personal directivo, como gerentes, deberá marcar el direccionamiento estratégico de la escuela que se debe construir. Para esto, debe ser animador, visionario, pero también ejecutor de acciones que propendan a hacer efectivas dichas acciones.

## **Reflexiones finales**

Los hallazgos derivados de la aplicación de un cuestionario a directivos y docentes que laboran en instituciones de Educación Básica, permiten, en primer término, plantear que el personal directivo, a través de un conjunto de acciones, es decir, de su gestión, puede promover el diseño

e implementación del PEIC. Pero también puede convertirse en factor inhibidor del cambio organizacional al no contar con el dominio teórico-conceptual y procedimental de lo que en esencia significan las dimensiones que conforman el proyecto. En segundo término, el directivo como gerente tiene en la actualidad un rol protagónico en cuanto que debe liderar la integración entre escuela y comunidad, sustentada en la participación activa de todos los miembros en las diferentes actividades y procesos planeados en la escuela. Pero al mismo tiempo ésta debe estar abierta a esa comunidad, convirtiéndose en el centro del quehacer comunitario, donde se conjuguen las expectativas y aspiraciones de un colectivo que busca calidad educativa, formación integral de niños, niñas y adolescentes.

De igual manera, resalta en los casos estudiados la poca proyección de la escuela hacia la comunidad, donde según refieren los docentes en cuanto a la dimensión comunitaria, algunas veces se estimula la participación de los actores sociales en aspectos quizás muy puntuales, relacionadas con la dinámica institucional y comunitaria, como es el caso, a manera de ejemplo, de celebrar alguna efeméride del entorno aledaño y del mismo centro escolar. En consecuencia, se hace imperiosa la internalización del cambio negociado, planificado y organizado que implica la propuesta de trabajar por proyecto. De no hacerlo, el PEIC sería más una intención de "papel", de requisito, normado por los entes gubernamentales, que una realidad sentida, autogestionaria y visión de conjunto por los actores-autores de la sociedad.

## Referencias

- Alfiz, I. (2000). *El Proyecto Educativo Institucional*. Aique. Argentina.
- Blanco, O. (2007). *El Proyecto Educativo Institucional en Escuelas Básicas*. Universidad Rafael Belloso Chacín. Trabajo de Grado. Maestría en Ciencias de la Educación. Mención: Gerencia Educativa.

Correa de Molina, C. (2007). *Administración Estratégica y Calidad Integral de las Instituciones Educativas*. Cooperativo Editorial Magisterio. Bogotá.

García, E. (2008). *Gestión Escolar y Planificación por Proyecto*. Universidad Rafael Urdaneta. Trabajo de Grado no publicado. Maracaibo, Venezuela.

Hernández, R.; Fernández, C.; & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación*. SYPAL. Caracas.

Manes, J. (2000). *Gestión Estratégica para Instituciones Educativas*. Cuadernos Granica. Argentina

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC). Construcción colectiva de gestión de red de actores educativos y comunitarios*. Caracas, Venezuela

Morales, M. (2007). *Proyecto Educativo Integral Comunitario*. Zona Educativa Zulia. Maracaibo.

Pérez, A. (2006). *Más y mejor Educación para todos*. Editorial San Pablo. Caracas.

Rivas Hernández, S. (2008). *La Gestión Directiva en la Escuela*. Educar. Octubre-Diciembre. Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Rossi, M.; & Grinberg, S. (2001). *Proyecto Educativo Institucional: Acuerdos para hacer Escuela*. Magisterio del Río de la Plata. Argentina

Véliz, A. (2009). *Proyectos comunitarios e Investigación cualitativa*. Editorial Texto. Caracas.



## 10 Efectividad de las visitas guiadas en el Museo de Ciencias de Caracas

Doris Fuentes  
jersygwen@hotmail.com

Noris Marcano Navas  
norismar41@hotmail.com  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Recibido: 27/06/2011    Aprobado: 14/10/2011

### Introducción

En casi todos los países del mundo los museos han logrado un espacio entre las comunidades, ya sea para conservar piezas o para divulgarlas, además de considerarse los monumentos más antiguos de la humanidad. Acerbi (2009) asevera que la palabra 'museo' fue introducida "en Alejandría por Ptolomeo Filadelfo en el Siglo III AC para designar al primer instituto de investigación científica en la antigüedad" (p.1). Etimológicamente, la palabra proviene del latín *museum* (lugar de contemplación) y del griego *museion* (casa o templo de las musas de Atenas). En los museos se pueden trabajar diversas temáticas, entre ellas: las artes, la historia y las ciencias, generando una gama de oportunidades culturales para sus visitantes. En relación a esto, en Venezuela existen aproximadamente 148 museos en todo el país, según la Red Museos de Venezuela (2001), sin embargo, esto puede ir variando en vista de los tipos de colecciones que posean, pues en parte lo que define el nombre de un museo es lo que muestra.

El primer museo en nuestro país surge el 28 de Octubre de 1875 por iniciativa del científico alemán Adolfo Ernst, con el nombre de Museo Nacional, dedicado a las Ciencias Naturales y la Historia, cuya sede fue al lado del

Templo de San Francisco. Sin embargo, al inaugurarse otra edificación, realizada por el arquitecto Carlos Raúl Villanueva el 24 de Julio de 1940, nace el Museo de Ciencias Naturales.

(Disponible en: <http://www.museodeciencias.gob.ve/conozcanos.html>).

Entre los bienes patrimoniales de esta institución cultural se encuentran diez colecciones: Antropología Física, Arqueología, Etnografía, Herpetología, Ictiología, Invertebrados, Ornitología, Teriología, Paleontología y Mineralogía. Estas sirven de apoyo al contenido de las exposiciones, involucrándose un equipo multidisciplinario que realiza la puesta en escena del tema, considerando aspectos como el espacio, luz, dispositivos didácticos, recreación de paisajes, construcción de los textos expositivos, entre otros.

En relación a la Antropología Física, existen aproximadamente 45 mil ejemplares de restos óseos humanos, de Arqueología casi 90 mil piezas y entre las más destacadas se encuentra la "Venus de Tacarigua". La de Etnografía es considerada la colección más antigua en relación a la cultura indígena nacional; entre Herpetología, Ictiología, Teriología, Ornitología e Invertebrados poseen una colección de más de 20 mil ejemplares. Con respecto a la Paleontología, hay cerca de 10 mil fósiles y de Mineralogía aproximadamente 4 mil rocas y minerales. Dichas colecciones forman un componente importante dentro del discurso expositivo e igualmente permite al público visitante identificar y valorar el patrimonio histórico y cultural que resguarda el museo, convirtiéndose en algunos casos en el mayor atractivo de la exposición junto con los textos expositivos y la mediación del Guía de Sala durante la visita.

Sin embargo, en algunos casos la exposición se puede explicar o descifrar por sí misma, pero para ello es necesario leer por completo los paneles infográficos o tener conocimientos previos sobre el tema los cuales permitan reforzar el aprendizaje. Es por ello que se generan dos paradigmas acerca de la finalidad de los museos, según Zabala (2006) el tradicional y el emergente, veamos:

<b>Categoría</b>	<b>Tradicional</b>	<b>Emergente</b>
Museo	Apoyo que complementa a la educación formal	Experiencia educativa independiente de la educación formal
Objetivo de la visita al museo	Obtención de conocimientos	Múltiple y distinto en cada experiencia concreta
Experiencia educativa	Apoyada en la autoridad de los expertos	Participación activa del visitante

**Fuente: Zabala (2006), adaptado por las autoras.**

En concordancia con lo planteado por Zabala (2006), es importante preguntarse qué busca el visitante en los museos, más allá de conocer sus colecciones y cómo lo hace, ya que en muchos casos los públicos que acuden a estas instituciones culturales van en búsqueda de información específica, realizar un trabajo asignado en los colegios o se podría descubrir un mundo de experiencias a través de textos, imágenes, tecnología, entre otros, lo cual hace considerar a los museos como centros de difusión de aprendizajes y de recreación, por lo que se constituyen en agentes que gestionan el conocimiento en el ámbito de la educación no formal.

Los docentes organizan visitas al museo con el objetivo de que sus estudiantes profundicen en el estudio de determinados aspectos de sus programas de aprendizaje y al mismo tiempo se acerquen a una institución cultural. Así, pueden aprovechar tanto la exposición permanente del museo como las temporales para aumentar la eficacia de los métodos de aprendizaje habitualmente aplicados a los programas que marcan las instancias educativas oficiales, convirtiéndose el museo en un instrumento de aprendizaje a beneficio de los educandos. Su mayor o menor grado de éxito dependerá fundamentalmente del museo y de los profesores. Sin embargo, en Venezuela existen pocas investigaciones que sirvan como soporte al perfeccionamiento de la gestión cultural y educativa de los museos, a pesar de que en los últimos años el público ha pasado de ser un visitante pasivo a un actor relevante, en especial en los Museos Nacionales.

El Museo de Ciencias, en su actividad social tiene entre sus tareas lograr que los distintos públicos se apropien del conocimiento científico, histórico y cultural a través de sus exposiciones y actividades educativas. Apoya complementando en forma novedosa al sistema educativo formal y crea diferentes estrategias didácticas que son incorporadas transversalmente en la programación de exposiciones y en los eventos de divulgación, introduciendo nuevas formas de aproximación a este conocimiento. Una de ellas es el método de animaciones en salas y espacios abiertos, al cual denominan **Descifrando el mensaje**. Álvarez & Galindo (2000, p. 2) indican que con ello se busca impulsar “la evolución de la atención clásica de las visitas guiadas caracterizadas por la narración memorística de los contenidos de la exposición hacia la incentivación de procesos de descubrimiento y construcción de la experiencia por parte del propio visitante”.

### **Objetivo general del estudio**

La presente investigación permitió demostrar la efectividad de las visitas guiadas realizadas por los estudiantes de sexto grado de Educación Básica al Museo de Ciencias de Caracas, ello a fin de promover en los docentes la aplicación de metodologías y estrategias didácticas innovadoras fuera y dentro del aula.

### **Objetivos específicos:**

1. Indagar sobre los procesos cognitivos de los estudiantes de sexto grado de Educación Básica antes y después de la visita guiada por la exposición ‘Biodiversidad: sociedad y naturaleza en transformación’, que ofrece el Museo de Ciencias.
2. Diagnosticar conocimientos de los estudiantes de sexto grado de Educación Básica referentes a temas relacionados con la ciencia, tales como la extinción, la biodiversidad, entre otros, expuestos en el Museo de Ciencias.
3. Analizar el nivel de información procesado por los estudiantes de sexto grado de Educación Básica a partir de preguntas retos, animaciones, demostraciones y lluvias de ideas usadas en las visitas guiadas en el Museo de Ciencias.

La relevancia de este estudio ocurre en dos dimensiones:

### **Dimensión Interinstitucional**

Viene dada por la importancia de que los docentes conozcan los alcances de apoyarse en la educación no formal como complemento a la formación de sus estudiantes, organizando recorridos o visitas a distintos centros culturales como galerías o los museos, donde a través de vivencias el aprendizaje logre construirse y ser significativo, reforzando lo ya tratado en el aula.

### **Dimensión Intra-institucional**

En referencia al impacto social del estudio y su aplicación, se constituiría en un aporte interesante para el Museo de Ciencias y otras instituciones culturales para conocer la importancia y la eficacia de la visitas guiadas mediante la estrategia de descifrar el mensaje, es decir, permitir al estudiante construir su conocimiento a través de lluvias de ideas, preguntas retos o demostraciones dinámicas que se alejen de la rigidez que caracteriza a los museos, en especial los científicos. Se reconoce la misión del Museo de Ciencias la cual es valorar, preservar e incrementar el patrimonio en custodia y divulgar la pluralidad de los saberes ofreciendo y fomentando espacios corresponsables de activa interacción social.

### **El Museo de Ciencias como herramienta didáctica**

Las últimas décadas se caracterizan por una discusión en torno a los espacios públicos como vehículos de construcción inter-subjetiva de la cultura. Los museos, bajo esta perspectiva, entran a jugar un papel importante en los procesos de democratización de la información y del conocimiento. En el caso específico del Museo de Ciencias este reto se complejiza por su propia naturaleza, en vista de que además de rescatar y preservar el patrimonio cultural de la nación, debe vincularlo con el futuro científico técnico a través de sus exposiciones con pertinencia social y educativa. El Museo de Ciencias es el museo más visitado del Distrito Capital no sólo por público en general, sino por educadores y grupos estudiantiles. Durante el mes de junio de 2009 fue visitado aproximadamente por 24.497 personas, con una

participación de 239 educadores y 1.570 estudiantes. En julio del mismo año, por ser mes de cierre escolar el total de visitantes ascendió a los 31.880, de los cuales 619 fueron educadores y 3.790 estudiantes entre instituciones educativas públicas y privadas.

El Museo de Ciencias entiende a la educación como un proceso integral y sinérgico que apoya y complementa en forma novedosa al sistema educativo formal y brinda nuevas cualidades a la divulgación del conocimiento científico y cultural. Su enfoque va dirigido hacia la construcción de un aprendizaje significativo vivencial, donde el visitante se confronte con sus propias interrogantes. Dentro de las discusiones promovidas por nuestras actividades el participante construye sus posibles soluciones. A través de las visitas guiadas que ofrece, se realiza la conexión con el aprendizaje ya adquirido en la educación formal. Así, las actividades, en este caso no formales, llamadas extracurriculares, serán más efectivas y significativas para el público que formará parte de éstas, pero es necesario verificar la efectividad de las mismas.

### **Visitas guiadas en el Museo de Ciencias**

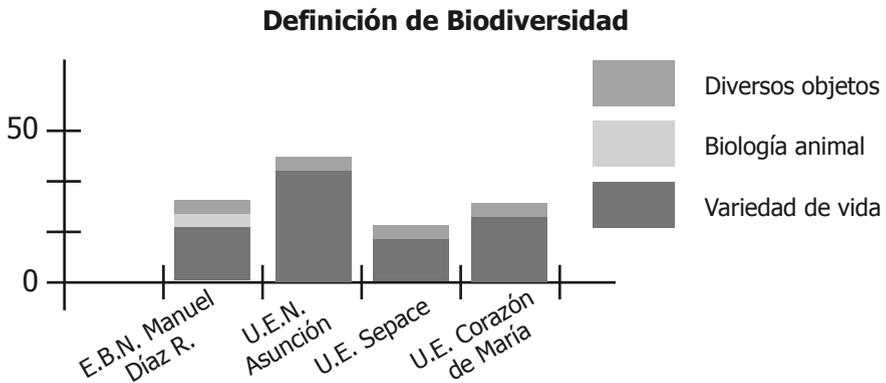
Las visitas pueden ser diseñadas por los docentes o por el equipo educativo del museo, quienes deciden el recorrido de la visita de acuerdo con la oferta del museo y los contenidos educativos programados que se desean desarrollar. En caso de que la visita no tuviera ninguna relación con el proyecto de aprendizaje de los estudiantes, se le consideraría una actividad complementaria. En algunos museos, se sugiere que sea el propio profesor quien guíe la visita ya que es él quien mejor conoce a sus estudiantes y, por lo tanto, quien mejor sabrá preparar la visita y adaptarla a sus necesidades.

Álvarez & Galindo (2000) definen al guía del museo como un mediador entre la exposición (contenidos temáticos) y el público, el cual debe elaborar diversas lecturas del mensaje de acuerdo con las especificidades de los públicos que atiende apoyado en sus propias estrategias y las herramientas comunicativas que le brinda el museo. El personal de guía de sala del Museo de Ciencias es considerado parte fundamental para la divulgación de

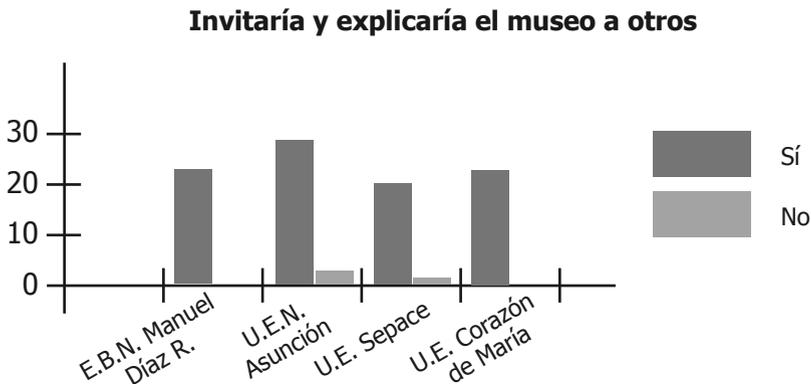
los temas en exhibición. Ellos son el primer contacto del visitante con la institución y tienen como función principal mediar, interactuar y participar con los distintos públicos, apoyando el circuito comunicativo de las exposiciones a través de estrategias creadas para promover el descubrimiento y la reflexión crítica. Aguilera & Mejías (2007) consideran que los guías son una figura integral de circuito comunicacional del museo, cuyo papel es interactuar y participar con los visitantes en las actividades que desarrollan, pues allí se presenta la compenetración de las ideas. Es decir, son mediadores y orientadores en el proceso comunicativo, a diferencia de la concepción de ser reproductores del mensaje de manera unidireccional.

### **Metodología**

El instrumento utilizado para recabar la información fue el cuestionario, mediante dos encuestas realizadas a los estudiantes que disfrutaron del servicio de visita guiada del Museo de Ciencias, una antes de la actividad para indagar acerca de sus conocimientos previos acerca del tema de la Biodiversidad, y la otra para establecer comparaciones entre lo que sabían y lo que aprendieron luego de recorrer la exposición 'Biodiversidad: Sociedad y Naturaleza en Transformación'. La visita guiada se realizó bajo la modalidad de "Descifrando el Mensaje" con preguntas retos, lluvias de ideas, juegos, animaciones y demostraciones a lo largo de los tres dioramas o representaciones de paisajes de los llanos, los bosques y los tepuyes. La cantidad total de estudiantes de sexto grado que participó en la presente investigación fue de cien (100) estudiantes procedentes de cuatro instituciones educativas de Caracas (E.B.N. Manuel Díaz Rodríguez, U.E.N. La Asunción, U. E Sepace y U.E Corazón de María). A través de los instrumentos aplicados se diagnosticó el nivel de información procesado por los participantes a partir de todas las actividades didácticas realizadas a lo largo del recorrido y que fueron relacionadas con algunos de los contenidos que se manejan en el aula.



**Gráfico 1. Principales resultados de la encuesta sobre visitas guiadas en el Museo de Ciencias. Definición de Biodiversidad.** Elaborado con datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de Segunda Etapa de Educación Básica de cuatro instituciones educativas de Caracas.



**Gráfico 2. Principales resultados de la encuesta sobre visitas guiadas en el Museo de Ciencias. Luego de la visita guiada, ¿invitarías y explicarías el Museo a otros?.** Elaborado con datos obtenidos de la encuesta aplicada a estudiantes de Segunda Etapa de Educación Básica de cuatro instituciones educativas de Caracas.

## Resultados

Los hallazgos del estudio permitieron comprobar el aprendizaje significativo obtenido por los participantes en relación con los contenidos ambientalistas abordados en la institución: biodiversidad, extinción, uso racional de los recursos naturales y problemas ambientales como contaminación y calentamiento global. Además de contribuir a despertar el interés por modificar sus patrones de comportamiento, compromiso y responsabilidad ambiental. Así mismo, despertó la curiosidad por investigar otros temas relacionados y más aún sobre las especies observadas en el museo, lo que mostró a los docentes que el Museo de Ciencias a través de sus exposiciones puede ser considerado una herramienta didáctica que apoye la Educación Formal. A través de la metodología de visita guiada "Descifrando el Mensaje", el estudiante comprende a partir del diálogo con otros, lo que permite construir su propio conocimiento y relacionarlo con su contexto local y planetario. Se evidenció que el Museo de Ciencias de Caracas es una herramienta didáctica que permite la apropiación y popularización de la Ciencia.

## Referencias

Acerbi (2009) *Importancia de los Museos*. Disponible en:

<http://www.museohnc.fcm.unc.edu.ar/propuesta/importancia.htm>

Aguilera, P & Mejía, R. (2007). *Museo Lúdico: Vol. 10. Los Guías: Mediadores de la participación en los museos de Ciencias* (pp. 18-25). Museo de Ciencias y el Juego: Universidad Nacional de Colombia.

Galindo, L. & Álvarez, M (2007) *Descifrando el Mensaje. El Servicio de Visitas Guiadas y Animaciones del Museo de Ciencias de Caracas*. Red Museos de Venezuela (2001)

(Disponible en: <http://www.museodeciencias.gob.ve/conozcanos.html>)

## Anexos



Visita guiada de la U.E Corazón de María en la exposición 'Biodiversidad, Sociedad y Naturaleza en Transformación'.



Visita guiada de la U.E Sepace a la exposición 'Biodiversidad, Sociedad y Naturaleza en Transformación'

# 11 Concepciones y creencias de profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje en una institución de Educación Superior

Verónica Giles Chávez  
vegichan@yahoo.com.mx

César Barona Ríos  
cbarona@uaem.mx

Cony Saenger Pedrero  
conysaenger@yahoo.fr  
Instituto de Ciencias de la Educación  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Erik Domínguez Guzmán  
edominguez@uflp.edu.mx  
Universidad Fray Luca Paccioli, México

Recibido: 28/06/2011    Aprobado: 20/10/2011

## Introducción

La preparación de los docentes es determinante para obtener o no un adecuado logro académico de los estudiantes, tal como se refleja en estudios a gran escala como el Program For International Student Assessment-PISA y el Teaching and Learning International Survey –TALIS. Nuestro estudio es un primer acercamiento al problema del fracaso y abandono escolar. Sobre este tema existe una amplia literatura, pero la mayoría de ella centra el problema en el estudiante, como si reprobado fuese una elección, pero poco se han analizado los factores que los determinan. De acuerdo con estudios recientes de corte internacional, además de factores socioeconómicos, que tienen que ver con la desigualdad para tener acceso a la educación, se encuentran factores internos, algunos de ellos atribuibles, como

ya se dijo, a los individuos, otros, poco estudiados, al ambiente escolar y en particular a lo que ha dado en llamarse el "factor docente"<sup>1</sup>. En la literatura internacional se menciona que un factor que previene el rezago educativo o incide en el logro escolar es el factor docente.

En una etapa de la vida los estudiantes comienzan a buscar figuras de identificación las cuales pueden ser los maestros o bien los propios compañeros. En este proceso toman de ellos elementos que intervienen en su desempeño escolar y en este sentido la función del profesor interviene directamente con los estudiantes. Los profesores suelen manifestar creencias que repercuten en la vida escolar del estudiante. Las creencias son premisas que tienen las personas acerca de lo que consideran verdadero y son forjadas por situaciones personales, profesionales y la práctica docente<sup>2</sup>.

Richardson (1996) sostiene que las creencias son procesos cognitivos que las personas adquieren y que aceptan como verdades sin necesidad de demostrarlas o ponerlas a prueba. Rigo & Figueras (2001) señalan que las creencias son el resultado de representaciones intelectuales que se van formando a partir del contexto social en el que nos desenvolvemos. De igual forma, Pajares (1992) da importancia al medio en el cual se van formando dichas creencias desde edades tempranas. Afirma que las creencias, entre más tiempo tengan, son más difíciles de remover. Las creencias actúan como funciones adaptativas en el individuo puesto que lo ayudan a entender el mundo y a sí mismo. Las creencias tienen un significado polisémico, según el marco conceptual en donde se les ubique. Desde la perspectiva de los profesores, las creencias determinan las convicciones propias sobre la enseñanza y el aprendizaje. De igual forma se incorporan en la estructura de la formación académica de los jóvenes en la escuela a través de la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades para insertarse en otros ámbitos de su vida.

---

1 Castañeda (2003), Reimers (2006), Fernández (2004), TALIS (2008).

2 Milicic et al (2007) refiere que las creencias de los docentes son formadas por tres aspectos: personales, profesionales y la práctica.

El sistema de creencias que se tiene para la enseñanza en los docentes no se forma de manera intencionada sino que se va adquiriendo casi de manera inconsciente en las capacidades cognitivas y emocionales, llegando a formar actitudes y creencias difíciles de remover y que influyen directamente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. La importancia de la expectativa de los profesores se refleja en el problema que persiste en el sistema educativo mexicano respecto a la reprobación en matemáticas, por poner un caso. Los docentes de matemáticas suelen mencionar que su materia es difícil de dominar y por lo tanto pueden asegurar que habrá muchos reprobados aún antes de iniciarse el curso<sup>3</sup>.

Reimers (1997) sostiene que se ha identificado la importancia singular del maestro como determinante del aprendizaje del estudiante, pero que todavía no se ha resuelto el problema sobre cómo preparar mejor a los maestros para su importante tarea. En algunas investigaciones se considera que los profesores en formación tienen creencias personales acerca de la enseñanza, con imágenes de un buen profesor, imagen de sí mismos como profesores y la memoria de sí mismos como alumnos, un factor que se constituye desde la formación inicial y se evidencia en el servicio<sup>4</sup>. Entonces, ¿qué concepciones y creencias tienen los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje?, y ¿cuáles son las concepciones y creencias de los profesores que influyen en la enseñanza y aprendizaje?. A partir de estas interrogantes desarrollamos nuestro tema centrado en el factor docente para explorar sus concepciones y creencias en la enseñanza y aprendizaje, debido a que Castañeda (2003) refiere que los estudios correlacionales destacan la figura del profesor como determinante para obtener buenos o malos resultados en pruebas de logro. El PISA (2006) señala la pobreza de resultados del país mexicano en casi todas las áreas y Fernández (2007) atribuye los

---

3 Petriz, Barona & Quiroz (2009) *Niveles de desempeño y actitudes hacia la matemática en estudiantes de la licenciatura en administración en una universidad estatal*. México UAEMorelos. Ponencia presentada en el X Congreso del COMIE (2009), Veracruz, México.

4 Marcelo (2001), *Aprender a Enseñar para la Sociedad del conocimiento*. Universidad, Murcia, España.

bajos resultados de logro académico a la desigualdad y no a aspectos individuales, y señala como un factor determinante el valor de la experiencia pedagógica codificada (la enseñanza), además de que en el último estudio de la OCDE-TALIS, que complementa al PISA, se pone el acento en el ambiente de aprendizaje, señalando aspectos relacionados con procedimientos de trabajo y colaboración entre profesores, los cuales son determinantes para explicar los resultados obtenidos en los exámenes del PISA.

## **Objetivos**

En esta investigación se identificaron qué concepciones y creencias tienen los profesores sobre la enseñanza y aprendizaje en una Institución de Educación Superior en Morelos, México.

## **Metodología**

Es un estudio de caso exploratorio que se llevó a cabo en una institución de educación superior del estado de Morelos. Para la recopilación de información se aplicó el cuestionario Teachers Survey Data, Appendix C., (McLaughlin & Talbert 2001).

### **Criterios de muestreo**

Se utilizó un muestreo censal por tratarse de un estudio exploratorio. El cuestionario fue aplicado a los 74 profesores que laboran en la institución.

### **Instrumento**

Se diseñó un instrumento dividido en dos bloques: a) datos personales, académicos y laborales, b) percepción del trabajo docente en el contexto de la institución. A esta última se le llamó "comunidades profesionales de práctica". En el primer bloque (18 reactivos) se incluyen: edad, sexo, ingreso, número de trabajos que tiene el profesor, área principal de desempeño, formación disciplinaria inicial, máximo grado académico, horas que se destinan a la docencia, experiencia docente y nivel en el que enseña. El segundo bloque (77 reactivos) comprende las categorías de apoyo de colegas, expectativas del profesor sobre el desempeño de los estudiantes, calidad del estudiantado, limitaciones administrativas, enseñanza, rutina de trabajo, metas personales, comunidad de aprendizaje de docentes, condi-

ciones laborales, satisfacción laboral, compromiso con la profesión docente, satisfacción con los cursos y los estudiantes, liderazgo de la administración en conjunto y profesionalismo de la institución. Para fines de esta investigación nos concentramos en el análisis de las categorías siguientes: expectativas del profesor sobre el desempeño de los estudiantes, calidad del estudiantado, rutina de trabajo y horas en promedio dedicadas al trabajo en la institución (Ver cuadro 1).

**Cuadro 1. categorías sobre concepciones y creencias de los profesores**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Apoyo entre colegas	El apoyo entre profesores para su práctica docente.
Expectativas del desempeño del estudiante	Expectativa que tienen los profesores sobre el desempeño de los estudiantes, por ejemplo, los estudiantes que trabajan mucho y salen bien merecen más de mi tiempo que los que no lo hacen.
Calidad del estudiantado	Concepción que tienen los profesores sobre la calidad de sus estudiantes en sus clases, si son capaces de aprender, si están motivados y preparados, si tienen actitudes y hábitos para el estudio.
Limitaciones administrativas	Percepción que tienen los profesores sobre la evaluación que los otros hacen de su práctica docente.
Enseñanza	Concepción que tiene el profesor sobre lo que enseña.
Rutina de trabajo	Percepción del profesor sobre su trabajo cotidiano en la institución.
Metas personales	Propia filosofía que muestra el profesor sobre su práctica educativa, es decir centrado en el aprendizaje de los estudiantes.
Comunidad de aprendizaje de docentes	Permite conocer lo que el docente siente respecto a sus oportunidades para aprender en el trabajo y en qué medida se siente apoyado por sus colegas para probar ideas nuevas.
Condiciones laborales	Concepciones y creencias que profesor tiene sobre su ambiente de trabajo.
Satisfacción laboral	Se explora si el profesor provee con gusto cada día de trabajo.

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
Compromiso con la profesión docente	Disposición, la lealtad y el entusiasmo sobre su práctica docente.
Satisfacción con los cursos y los estudiantes	Medida de satisfacción del docente con los cursos y los estudiantes que tiene.
Liderazgo de la administración en conjunto	Percepción que tiene el profesor del compromiso de la institución respecto a la forma en que atiende las necesidades del personal, los objetivos de la institución y la supervisión del trabajo académico.
Profesionalismo de la institución	Explora en qué medida el profesor tienen un compromiso con la institución.

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP).

### **Procesamiento de la información**

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences*, versión 15. Para ello se elaboró una base de datos en Excel con la información obtenida de los profesores y después se transportaron los datos al paquete SPSS. Para la creación de la base de datos se construyó una variable por cada pregunta del cuestionario, análisis cuantitativo que nos permitió llevar a cabo la descripción, relación y correlación de variables. Las variables que se tomaron en cuenta para el análisis descriptivo fueron los datos socio-demográficos y académicos. Una vez obtenidos los datos se procedió al análisis de relaciones entre dos o más de estas variables por medio de tablas de contingencia. La información de estas tablas fue posible de sintetizar para facilitar su lectura en nuevas tablas que contenían los datos más importantes. Con los catorce aspectos que utilizamos para organizar los reactivos construimos categorías a las que se les aplicó un análisis de regresión lineal<sup>5</sup>.

---

5 El procedimiento de regresión lineal nos permite saber la relación que existe entre una variable dependiente y una independiente.

## Resultados y discusión

Los resultados los dividimos en tres apartados: socio-demográficos, académicos y de comunidades profesionales de práctica para respetar la estructura del cuestionario.

### Datos socio-demográficos

Las variables que se tomaron en cuenta son: sexo, edad, horas promedio dedicadas al trabajo por semana, horas promedio dedicadas al trabajo en la institución e ingreso mensual global (Ver tabla 1).

**Tabla 1. Principales datos socio-demográficos de la Institución de Educación Superior del estudio.**

<b>Variabes</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Media</b>
Sexo	39 (52.70%)	34 (47.30%)	---
Edad	36.59 (10.50)	33.29 (33.29)	35.03 (9.516)
Horas promedio dedicadas al empleo por semana	44.26 (27.53)	42.43 (30.12)	43.39 (28.60)
Horas promedio dedicadas al empleo en la Institución	29.79 (25.21)	24.37 (17.82)	27.23 (22.05)
Ingreso mensual global	8890.56 (3219.34)	7816.00 (3702.22)	8450.16 (3436.89)
Ingreso mensual en la Institución	5511.43 (2896.33)	4942.94 (3074.35)	5231.30 (2977.10)

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP).

De acuerdo con los datos obtenidos, la población encuestada incluyó a 39 hombres, lo que corresponde a un 52.7% del total de la muestra y a 35 mujeres, correspondiente a 47.3%. La edad promedio es de 35.3 años. Se encuentra que los hombres dedican más tiempo a su empleo en la institución (29.79 horas) que las mujeres, quienes dedican menos horas (24.37) a la semana. En promedio, el tiempo que dedican los docentes a su empleo en la Institución es de 27.23 horas por semana. Los resultados sobre ingreso, de acuerdo con el sexo de los profesores, indican que los hombres reciben más ingresos que las mujeres. En promedio el ingreso que reciben por su labor en la Institución corresponde a \$ 5, 231.30 mensual (Ver tabla 1). Con base en los resultados de los descriptivos se relacionó el sexo, las horas en promedio del trabajo en la institución y los ingresos mensuales en la institución, pero no se encontraron diferencias significativas.

### **Situación académica**

En este apartado presentamos los datos académicos de los profesores, los cuales comprenden el nivel en el que enseñan, área en la que enseña, máximo grado académico, formación inicial y experiencia docente (Ver tabla 2).

**Tabla 2. Programa principal en el que enseña (\*)  
Formación disciplinar inicial**

principal en el que enseña	Formación disciplinar inicial					Total
	Ciencias de la Salud	Ciencias Naturales y Exactas	Ciencias Sociales y Administrativas	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	
Bachillerato	2,7%	5,5%	11,0%	30,1%	9,6%	58,9%
Licenciatura	2,7%	---	20,5%	12,3%	1,4%	37,0%
Sistemas abiertos de bachillerato	---	1,4%	---	---	1,4%	2,7%
Otros	---	---	1,4%	---	---	1,4%
<b>Total</b>	5,5%	6,8%	32,9%	42,5%	12,3%	100,0%

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP). ( \*) Representa la relación entre dos variables.

La tabla 2 muestra el porcentaje de docentes de acuerdo con el programa en el que enseñan y el porcentaje de acuerdo al área disciplinar de su formación inicial. El 58.9% del total de profesores enseña en el nivel Bachillerato y su formación se concentra en el área de Educación y Humanidades (30.1%), seguido por Licenciatura con el 37.0% con una mayor proporción de docentes con formación en el área de Ciencias Sociales y Administrativas. Los docentes tienen un máximo grado académico concentrado en el nivel de Licenciatura (48%) y el área en la que se desempeñan principalmente es Ciencias Sociales y Administrativas (42.4%). La formación en nivel de doctorado es baja pues alcanza tan solo el 1.5% del total de la planta docente. El área del máximo grado académico es la Licenciatura (observado en Tabla 3) y la mayor proporción de docentes titulados se concentra en el área de Educación y Humanidades con un 41.7%.

**Tabla 3. Programa principal en el que enseña (\*)  
Máximo grado académico**

Área principal de desempeño docente	Máximo grado académico						Total
	Carrera técnica o equivalente (normal)	Licenciatura (sin título)	Licenciatura (titulado)	Posgrado (incluye especialidad)	Maestría (sin título)	Doctorado (titulado)	
Ciencias de la Salud	1,5%	4,5%	7,6%	,0%	1,5%	1,5%	16,7 %
Ciencias Naturales y Exactas	,0%	3,0%	6,1%	1,5%	3,0%	,0%	13,6 %
Ciencias Sociales y Administrativas	1,5%	12,1%	19,7%	1,5%	7,6%	,0%	42,4 %
Educación y Humanidades	3,0%	1,5%	10,6%	1,5%	1,5%	,0%	18,2 %
Ingeniería y Tecnología	,0%	,0%	4,5%	,0%	4,5%	,0%	9,1%
<b>Total</b>	6,1%	21,2%	48,5%	4,5%	18,2%	1,5%	100,%

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP). ( \*) Representa la relación entre dos variables.

La tabla 4 muestra el máximo grado académico y el área disciplinar del máximo grado de estudios. Se expresa la relación de variables para destacar el área en la que los profesores están titulados.

**Tabla 4. Máximo grado académico (\*)**  
**Área disciplinar del máximo grado de estudios**

Máximo grado académico	Máximo grado académico						Total
	Ciencias de la Salud	Ciencias Naturales y Exactas	Ciencias Sociales y Administrativas	Educación y Humanidades	Ingeniería y Tecnología	No contestó	
Carrera técnica o equivalente (normal)	,0%	,0%	,0%	5,6%	,0%	1,4%	6,9%
Licenciatura (sin título)	2,8%	1,4%	5,6%	9,7%	1,4%	1,4%	22,2%
Licenciatura (titulado)	2,8%	2,8%	13,9%	18,1%	5,6%	2,8%	45,8%
Posgrado (incluye especialidad)	,0%	1,4%	2,8%	,0%	,0%	,0%	4,2%
Maestría (sin título)	,0%	2,8%	6,9%	8,3%	1,4%	,0%	19,4%
Doctorado (titulado)	1,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,4%
<b>Total</b>	6,9%	8,3%	29,2%	41,7%	8,3%	5,6%	100,%

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP). \*Representa la relación entre dos variables.

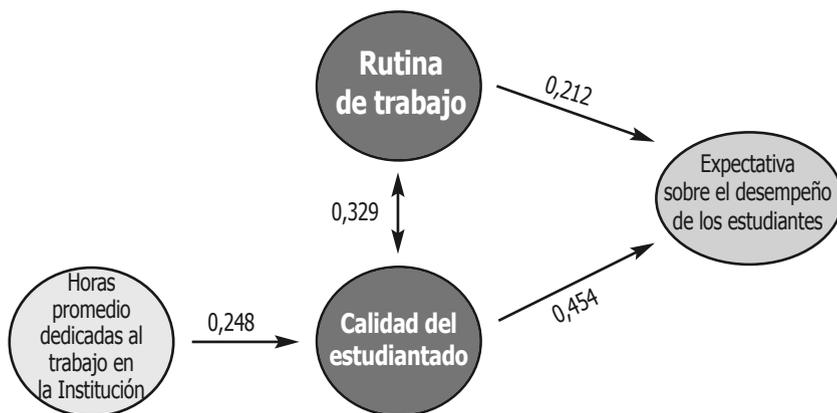
En relación a la universidad de procedencia de los profesores, se identificó que la universidad que expide el título de los profesores que laboran en la institución de estudio corresponde en su mayoría al sector público, con un 44.6%. Los años de experiencia docente y los años de experiencia docente en la institución se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5. Años de experiencia docente (\*)**  
**Años de experiencia docente en la Institución**

Años de experiencia docente	Formación disciplinar inicial				Total
	1 - 5 años	6 - 10 años	11 - 15 años	No contestó	
1 - 5 años	39,2%	,0%	,0%	2,7%	41,9%
6 - 10 años	17,6%	10,8%	1,4%	4,1%	33,8%
11 - 15 años	5,4%	4,1%	2,7%	1,4%	13,5%
16 - 20 años	2,7%	1,4%	,0%	1,4%	5,4%
21 - 25 años	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
26 - 30 años	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
31 - 35 años	1,4%	,0%	,0%	,0%	1,4%
No contestó	,0%	,0%	,0%	1,4%	1,4%
<b>Total</b>	68,9%	16,2%	4,1%	10,8%	100%

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP). \*Representa la relación entre dos variables.

Los datos muestran que un mayor porcentaje de profesores tiene de 1 a 5 años de experiencia en la docencia (41.9%). Los profesores con experiencia docente en la institución también se concentran en el rango de 1 a 5 años (68.9%). El análisis de los segmentos de la escala correspondientes a concepciones y creencias se procesó mediante un análisis de regresión lineal. El procedimiento estadístico no se desarrolla con detalle en esta comunicación, pero con este procedimiento de reducción de medias de reactivos se identifican cuatro variables (ver figura 1).

**Figura 1. Representación de variables que se corresponden.**

**Fuente:** Elaboración propia a partir del cuestionario "Desarrollo profesional y formación docente" aplicado en agosto de 2008 por Barona y colaboradores (UFLP).

El anterior modelo de procesamiento de los datos correspondientes a concepciones y creencias indica que las creencias que tienen los profesores sobre la calidad de los estudiantes influyen en las expectativas sobre su desempeño. Las variables 'rutina de trabajo' y 'calidad del estudiantado' están correlacionadas con un peso beta bidireccional de 0.329. El mayor peso de las variables introducidas en el modelo de regresión lineal que afecta la expectativas sobre el desempeño (peso beta de de 0.454) es la calidad del estudiantado. A su vez ésta última se ve influida por las horas promedio dedicadas al trabajo en la institución. El desempeño del estudiantado está influido por el tiempo que dedican los profesores a las actividades de instrucción, lo que significa, probablemente, que el profesorado realiza actividades adicionales que redundan en una adecuada percepción del logro. En esta etapa de la investigación no se detectó un efecto contrario, esto es, que los reactivos relacionados con la concepción inadecuada del aprendizaje no conforman un patrón de respuesta que identifique,

desde la percepción de los profesores, un ambiente de enseñanza y aprendizaje inadecuado.

Podemos notar como las creencias del profesor hacia la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos permean el proceso educativo en cuanto a expectativas hacia el alumnado. Como mencionamos anteriormente, el modelo de relación entre variables arroja relación directa con la rutina de trabajo del profesor. Esta cuestión es crucial para la toma de decisiones de manera general en la construcción de políticas educativas que se refieren a la formación del profesor y, de manera más específica, en la construcción de currículo, programas educativos y actividades laborales a escala de la institución del estudio. El tema de las concepciones y creencias merecen ser estudiadas si se pretenden hacer cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como lo menciona Richardson (1996), si estos cambios son acordes y específicos a los requerimientos derivados de las creencias, se influirá en la mejora de la práctica educativa y en su innovación. Sin embargo, un aspecto que no se debe dejar de lado es que las concepciones y creencias merecen ser estudiadas y abordadas tomando en cuenta las condiciones socioculturales de los sujetos en cuestión, puesto que la creencias que tenemos acerca de las cosas no aparecen de manera aislada, sino que son producto de las experiencias en el contexto en que las personas se desarrollan. Como lo señala Mercado (2002), la enseñanza no implica solo procesos cognitivos o individuales, sino que es parte de un momento histórico y el espacio social de los profesores.

## Referencias

CEPAL (2005). *Panorama Social de América Latina*, Santiago de Chile.

Consultado el 27 de Julio de 2009 en [www.eclac.org/cgi](http://www.eclac.org/cgi).

CEPAL (2006). *Desafíos Económicos y Sociales de América Latina y el Caribe: en busca de una agenda de Desarrollo*. Presentación del Secretario Ejecutivo J.

L. Manchinea, San Juan de Costa Rica en la Reunión Anual de Planeamiento Estratégico –IICA- Consultado el 27 de Julio de 2009 en: [www.eclac.org/cgi](http://www.eclac.org/cgi).

CEPAL (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Seminario y Conferencias No. 43.

Coraggio, J. & Torres, R. (1999). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Miño & Dávila/CEM, Buenos Aires. Consultado el 24 de Julio en <http://www.upd.edu.mx/librospub/prijorac/tenint/polbanmu.pdf>

Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y proceso de formación. Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. En: Formación profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. Tomo II. COMIE.

Escudero, J. (2005). *Fracaso Escolar; Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado*. Revista de currículum y formación del profesorado, (1). España: Universidad de Murcia.

Escudero, J.; González, M.; & Martínez B. (2009). *El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas*. Revista iberoamericana de educación. (50).

Espíndola, E.; & León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista IberoAmericana. Consultado 15 de Agosto de 2009 <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. El Colegio de México: México.

IIPPE- UNESCO. (2006). *Estudio sectorial en educación*. Mimeo, Buenos Aires.

McLaughlin, M; & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the work of high school teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.

Marcelo, C. (2001). *Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento*. Revista Complutense de Educación, 12, (2), Consultado 21 Julio de 2009. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0101220531A.PDF>

Milicic, B.; Sanjosé, V.; Utges, G.; & Salinas, B. (2007). *La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de física. Investigación de enseñanza de ciencias*, (263-284).

Muñoz C. (1979). *El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. IX. CEE.

Navarro, M. (2001) *Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono*. Notas. Revista de información y análisis No. 15. Consultado el 10 de agosto de 2009.

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/marginacion.pdf>

OCDE; UNESCO.(2002). *Financing Education –Investment and returns analysis of the world education indicators*, París, Consultado el 24 de Julio de 2009 en: [www.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI\\_2002:en.pdf](http://www.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI_2002:en.pdf)

Ovejero, A.; García, A.; & Fernández, J. (1994). *Correlatos psicosociales del fracaso escolar en estudiantes de bachillerato y formación profesional*. Madrid, España.

Pajares, F.(1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research.

Pérez, A. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Prieto, M.; & Carrillo, J. (2009). *Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva*. México: Universidad de Guadalajara.

Raths, J.; & McAninch, A. (2003). *Teacher beliefs and classroom performance: the impact of teacher education*. Advance Teacher Education. University of Delaware.

Reyes, M. (2000). *Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social*. Universidad de Chihuahua.

Reimers, F. & McGinn, N. (1997). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. Centro de Estudios Educativos. México.

Richardson, V.; & Placier, P. (2001). *Teacher Change*. En V. Richardson (ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association.

Rojas, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos en el rendimiento académico*. Santiago de Chile Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación Escuela de Postgrado.

SEP (2007). *Base sobre la matrícula inscrita en nivel medio superior*. Consultado en julio 20 de 2009  
<http://www.sep.gob.mx/work/appsite/nacional/index.htm>

SEP.; UAM; SEMS. (2008). *Evaluación de diseño del programa de infraestructura para educación superior 2008*, informe final. México: UAM, SEP.

Sikula, J. (1996). *Handbook of research on teacher education. Association of teacher educators*. Second edition: United States of America.

OCDE (2009). *Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey). La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*: Santillana.

Tedesco, C. (1987). *Modelo pedagógico y fracaso escolar*. U. A. de Puebla: México.

Torres, R. (2000). *Una década de educación para todos. La tarea pendiente*. Buenos Aires, IIPE/UNESCO/Editorial Popular.

UNESCO, (2005) *Objetivos de desarrollo del Milenio: una Mirada desde América Latina y el Caribe*, Naciones Unidas/CEPAL, Santiago de Chile, Chile. Consultado el 24 de Julio de 2009 en  
<http://www.ops.org.bo/servicios/?DB=B&S11=7174&SE=SN>

UNESCO (2000). *Informe sobre la Educación en el mundo 2000, El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*, UNESCO; París. Consultado el 25 de Julio de 2009 en <http://www.unesco.org/en/efa-international-coordination/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/>

UNESCO (2001). *Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE): Primer estudio internacional sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados para alumnos de tercero y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*, UNESCO, Santiago de Chile, Chile. Consultado el 25 de Julio de 2009 en:  
[http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=8308&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8308&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO (2002). *Education for a global monitoring Report 2002*, UNESCO, París. Consultado el 27 de Julio de 2009 en:  
<http://portal.unesoc.org/edutation/en/ev.php>

UNESCO (2004). *Education for a global monitoring report 2003/2004*, UNESCO, París. Consultado el 27 de Julio de 2009 en:  
<http://portal.unesco.org/education/en>.

UNESCO (1992). *La conclusión universal de la educación primaria en America Latina: ¿estamos realmente tan cerca?*, UNESCO/ORELAC: Santiago de Chile, Chile.

UNESCO (2005). *Compendio mundial de la educación 2005 compendio de las estadísticas de educación en el mundo*, Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Canadá. Consultado el 30 de Julio de 2009 en:  
[http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2005/ged2005\\_sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2005/ged2005_sp.pdf)

UNESCO (2007). *Compendio mundial de la educación 2007 –compendio de las estadísticas de educación en el mundo*, Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, Canadá. Consultado el 30 de Julio de 2009 en:  
[http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/GED2007\\_sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/GED2007_sp.pdf)

## **12** Diez años de Gestión de la Educación Superior Venezolana (1999–2009): ¿Política de Estado o acciones de gobierno?

Gilberto Graffe  
ggraffe@yahoo.com / graffeg@gmail.com  
Universidad Central de Venezuela

Recibido: 28/06/2011    Aprobado: 18/10/2011

### **Introducción**

La presente investigación, se centró en el análisis de las principales políticas y acciones estratégicas desarrolladas en la gestión de gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías (1999-2009) con relación al desarrollo de la Educación Superior venezolana, conocida actualmente como Educación Universitaria (desde la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación en agosto de 2009). En la historia reciente de este nivel educativo resalta la tendencia a la continuidad y profundización de su masificación, siendo de mencionar un conjunto de programas especiales como lo son: la Misión Sucre, la Misión Alma Mater, las Aldeas Bolivarianas, la Municipalización y los Programas Nacionales de Formación. Estas políticas se vinculan con la implantación de estrategias por parte del Ejecutivo Nacional que han tenido su efecto en el desarrollo normal de la institucionalidad de este nivel educativo, al no ser una política de Estado sino una política de gobierno, que no ha contado con el respaldo y consenso de las principales universidades nacionales.

Adicionalmente, la puesta en práctica de esta política ha jugado un papel preponderante en el proceso de transición observado del modelo de acceso de masas al de acceso universal en el caso del pregrado universitario, así como en las decisiones para la búsqueda de la unificación de la formación a impartir mediante los Programas Nacionales de Formación.

### **I.- Marco teórico referencial**

Con miras a evaluar las políticas públicas de la Educación Superior en Venezuela desarrolladas en el lapso considerado, es necesario presentar, previamente, algunas nociones teóricas relativas a la diferenciación institucional, a la clasificación de los sistemas de Educación Superior y a los modelos de acceso a la misma.

Con referencia al tema de la diferenciación institucional en el ámbito del Sistema de Educación Superior, es de mencionar la naturaleza de índole pública o privada de las instituciones educativas que conforman dicho sistema; así como el carácter autónomo o experimental que tienen las universidades oficiales en nuestro país a partir de la promulgación de la reforma parcial de la Ley de Universidades en 1970. Otro aspecto de relevancia, es la clasificación de dichas organizaciones de acuerdo al volumen de la matrícula de estudiantes que atienden. A tal efecto García Guadilla (1998) las categoriza de la manera siguiente: *Megainstituciones* (con más de 100 mil estudiantes); *Grandes* (entre 100 y 30 mil estudiantes); *Medianas grandes* (entre 30 y 10 mil estudiantes); *Medianas pequeñas* (entre 10 y 5 mil estudiantes) y *Pequeñas* (menos de 5 mil estudiantes). También la autora, dado su grado de complejidad, las clasifica en: *Instituciones Complejas* cuando tienen además de la educación de pregrado, la Educación de Postgrado e la Investigación Científica; e *Instituciones Simples* cuando esta condición última no está presente (García Guadilla, 1998).

En cuanto a la dimensión de los Sistemas Nacionales de Educación Superior, también García Guadilla (1998) ofrece una clasificación significativa para analizarlos de acuerdo con el número de estudiantes matriculados, a saber: *Megasistemas* (con más de un millón de estudiantes); *Sistemas grandes* (entre un millón y 500 mil estudiantes); *Sistemas medianos* (entre 500 mil y 150 mil estudiantes); *Sistemas pequeños* (menos de 150 mil estu-

diantes). Y, finalmente, otra noción teórica de relevancia son los modelos de acceso a la Educación Superior que tienen los diferentes países, a los cuales García Guadilla (1996, 1998, 2002), siguiendo la categorización de Martin Trow (1974), los clasifica de la manera siguiente: Países con el Modelo de Acceso Universal, constituidos por aquellos cuyos sistemas de Educación Superior tienen una tasa de escolarización mayor al 35% de la población con edad de cursar estudios en este nivel educativo (normalmente la población de 18-24 años de edad); países con un Modelo de Acceso de Masas, cuando su tasa de escolarización varía entre el 35% y el 15 % de la población en edad de estudiar en la Educación Superior y, por último, países con un Modelo de Acceso de Elite, caracterizado por aquellas naciones en las cuales su Educación Superior tiene una tasa de escolaridad inferior al 15%.

## **II.- Metodología**

La metodología utilizada para el desarrollo de este estudio fue documental y de carácter socio histórico, ya que el esfuerzo investigativo se concentró en la búsqueda, clasificación, resumen y análisis de contenido de las principales fuentes documentales (primarias y secundarias) de carácter oficial provenientes de algunos organismo oficiales como el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (o sus organismos antecesores) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) entre otros organismos gubernamentales, así como estudios de diversos especialistas en la materia, incluyendo aquellos desarrollados en años precedentes por el propio autor del presente artículo.

## **III.- LA EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS Y EL DESARROLLO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR VENEZOLANO 1999-2009**

### *a. Políticas Públicas Iniciales en la Educación Superior*

Las políticas públicas desarrolladas en la gestión de gobierno del actual Presidente de la República (Hugo Chávez Frías) para el desarrollo de la Educación Superior de Venezuela, hoy conocida como universitaria (LOE, 2009) para el lapso comprendido entre 1999 y 2009, se orientaron en una primera etapa a reforzar estructura institucional que había venido caracterizando el

desarrollo de este nivel educativo, una vez instalado el régimen de a la democracia representativa, luego de la caída la dictadura perezjimenista, en enero de 1958. De hecho, los grandes lineamientos orientadores de la dirección que se le pretendió dar inicialmente, en esta gestión de gobierno, se basaron en un conjunto de principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999). En esta nueva Carta Fundamental se asume el modelo de Estado Docente, al fijarse que la "educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria" (CRBV, 1999, Art. 102); y que en este sentido "el Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad" (CRBV, 1999, Art. 102). Por otro lado, esta nueva Constitución establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel maternal hasta la educación media diversificada, que según la nueva Ley Orgánica de Educación (2009) está constituida por los últimos años de la Educación Media; además de normar el derecho a su gratuidad en las instituciones públicas hasta el nivel de pregrado universitario (CRBV, 1999, Art. 103).

En el desarrollo de la vida de la Educación Universitaria venezolana es un hecho de relevancia que esta nueva Carta Magna (CRBV, 1999, Art. 109) elevara a rango constitucional la autonomía universitaria. En este sentido, ella establece que las universidades autónomas fijarían sus normas internas en los campos del propio gobierno interno, funcionamiento y administración de su patrimonio, reconociéndose entonces: i) Su autonomía para planificar, organizar, elaborar y actualizar sus programas de investigación, docencia y extensión; ii) La inviolabilidad del recinto universitario; y iii) La posibilidad de que las universidades experimentales alcancen su autonomía de conformidad con la ley (CRBV, 1999, Art. 109).

También es significativo señalar que, al inicio de la gestión de gobierno bajo estudio, la rectoría de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional era ejercida por un solo organismo, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), hoy conocido como el Ministerio del Poder Popular para la Educación. En el campo de la Educación Superior

este Ministerio presentó al país las grandes directrices que deberían regir el desarrollo de la Educación Superior venezolana, en un documento titulado "Políticas y estrategias para el desarrollo de la ES en Venezuela. 2000-2006" (MECD, 2001), con el fin de darle dirección institucional a la misma en la búsqueda de un balance entre la cantidad y la calidad de la educación a ser impartida en este nivel del sistema escolar venezolano.

En él se presentaron como políticas para la dirección estratégica de este subsistema de educación, las siguientes:

- Estructurar el sistema de educación superior.
- Elevar la calidad académica de las instituciones a partir de las funciones de docencia, investigación y extensión.
- Mejorar la equidad en el acceso y en el desempeño de los estudiantes.
- Lograr una mayor pertinencia social de las instituciones, los programas y los currículos.
- Lograr una mayor interrelación de las instituciones con los distintos sectores de la sociedad y con otros niveles del sistema escolar.
- Promover y fortalecer la cooperación nacional e internacional. (MECD, 2001, pp. 41-42).

En la búsqueda de la aplicación y operacionalización de las políticas antes señaladas, jugó un papel fundamental el Proyecto "Alma Mater", que para el año 2001 comienza a desarrollar la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). Este proyecto estratégico se planteó como objetivos: "Elevar la calidad del sistema de Educación Universitaria" y "Mejorar la equidad en el acceso y optimizar el desempeño de los estudiantes de Educación Universitaria", estableciendo para su desarrollo dos grandes componentes. El primero de ellos que lo constituyó *Calidad de la Educación Universitaria*, el cual contempló como subcomponentes los siguientes: i) Establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación de universidades, en la búsqueda de la calidad y eficiencia de las universidades en el ámbito de sus tres funciones básicas; ii) Establecimiento de

un sistema de asignación presupuestaria que técnicamente asegure el funcionamiento cabal de las universidades; iv) Establecimiento de la carrera académica, que le brinde al docente universitario condiciones de trabajo y salariales acordes con la alta misión que cumple y la formación que tiene para el ejercicio de las tres funciones básicas como lo son la docencia, la investigación y la extensión que implica acciones orientadas al financiamiento de tesis, unidades y centros de investigación, así como la creación de nuevas unidades de investigación; v) Fortalecimiento institucional mediante el estímulo para formar las generaciones de relevo a partir del incremento de docentes universitarios con estudios de doctorado; vi) Incorporación de los docentes universitarios a actividades regulares de investigación a partir del desarrollo de un programa de fortalecimiento de las unidades de investigación; y vii) Mejoramiento y extensión de los servicios de apoyo académico, tales como la dotación de bibliotecas y la creación de salas de computación con acceso a internet (CNU-OPUSU, 2001, pp.13-16).

El segundo componente del Proyecto Alma Mater, *Equidad en el acceso y optimización del desempeño de los estudiantes de Educación Universitaria*, pretendió lograr los objetivos siguientes: i) Mejorar la relación entre la oferta y la demanda de carreras y plazas; ii) Elevar el número de estudiantes asignados a las universidades por el Programa Nacional de Admisión administrado por el CNU-OPUSU; iii) Crear un sistema de apoyo económico integral a los estudiantes de bajos recursos; y iv) Promover en las universidades públicas venezolanas programas de atención institucional al desempeño estudiantil. De acuerdo a los propósitos antes señalados, este segundo componente previó los subcomponentes siguientes: i) Establecimiento de un programa nacional de orientación profesional (PNOP); ii) Modificación del sistema de admisión en Educación Superior; iii) Auxilio económico a los estudiantes de bajos ingresos que acceden a la Educación Superior; y iv) Creación de programas académicos en las instituciones universitarias del sector público (CNU-OPUSU, 2001, pp.14-15).

Llegado a este punto, vale la pena señalar que las líneas estratégicas y acciones concretas desarrolladas durante los primeros años de la gestión de gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías, pretenden responder al

modelo planteado para la búsqueda de equilibrio social, el cual fue delineado en la Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007 (República Bolivariana de Venezuela, 2001); que en el ámbito de la educación formuló como línea estratégica esencial la educación de calidad para todos, dándole especial atención a aspectos relevantes como los siguientes: garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo, extender la cobertura matricular, la articulación de la educación con el sistema de producción de bienes y servicios; y la búsqueda de la equidad y mayor pertinencia social de la Educación Superior.

*b. Cambio en la Orientación de las Políticas Públicas para la Educación Superior.*

A partir del año 2003, podría pensarse que se da un viraje en el desarrollo de la Educación Superior, hoy Educación Universitaria. A pesar de ello, no puede considerarse que el desarrollo planteado significó un cambio fundamental a la línea estratégica que se había mantenido durante la vida democrática venezolana desde 1958, en términos de los resultados finales esperados.

En tal sentido, la actual gestión de gobierno desarrolló acciones orientadas a incrementar la cantidad de cupos para el ingreso de estudiantes a los Institutos y Colegios Universitarios públicos, así como la creación de nuevas instituciones de Educación Superior, fundamentalmente de naturaleza oficial. Este crecimiento del Sistema de Educación Superior (actualmente denominado universitario), se pone en evidencia cuando para el año 2004 (Ver Tabla N° 1) la matrícula alcanzaba la cifra de 1.088.133 estudiantes (MPPES, 2011) y la tasa bruta de cobertura llega a representar el 35.53% (Medina y Graffe, 2008); datos éstos que conforme a los criterios establecidos por Gracia Guadilla (1998) evidencia que el mismo es un Megasistema y ha transitado de un Sistema de Acceso de Masas a uno de Acceso Universal.

**Tabla N° 1 Matrícula de Estudios de Pregrado en Venezuela**

2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
835.596	909.006	948.243	990.507	1.088.133	1.325.226	1.718.173	1.914.659	2.001.568 (*)	2.013.946 (**)

Fuente: Oficina de Estadísticas y Análisis Prospectivo, MPPEU, Noviembre 2010. MPPEU (2011). Logros de la revolución Socialista Bolivariana en Educación Universitaria 1999-2010, Caracas: MPPEU.

(\*) Los datos de 2008 son provisionales

(\*\*) Los de 2009 son estimados

Ciertamente que a partir de este momento se inicia un proceso de controversias en torno a la desinstitucionalización de la Educación Superior o Universitaria, ya que a pesar de la continuidad de propósito en materia de la democratización de la Educación Superior, ciertamente, en el 2003, las políticas educativas con las cuales se dirigió este nivel educativo, tuvieron un cambio radical de enfoque, al emprenderse medidas o acciones externas a la estructura formal del Sistema Escolar Venezolano.

En este marco es que debe ubicarse la creación (Decreto N° 2.604) y desarrollo de la Misión Sucre, diseñada, inicialmente, como un programa estratégico pero sin carácter permanente. Este Plan Extraordinario, se inscribe dentro del marco de las acciones o mecanismos implementados por la Gestión de Gobierno del Presidente Hugo Chávez, con el objetivo de poner en marcha, operacionalmente, una política que buscaba el mejoramiento del acceso equitativo a la Educación Superior. Con este propósito en mente, se desarrollaron opciones alternas para la incorporación de los grupos poblacionales excluidos o desincorporados del Sistema Escolar, al tener el Gobierno Nacional una percepción que la exclusión social de mayor relevancia, se relaciona con la exclusión de la población de la educación (MES-Misión Sucre, 2004).

En tal sentido, la Misión Sucre, como programa estratégico, surge para dar respuesta a la incorporación de todos estudiantes graduados de la Educación Media (bachilleres y técnicos medios) sin cupo para ingresar a la Educación Superior venezolana, hoy universitaria. Con este propósito, el 21 de

septiembre de 2003, se realizó un censo nacional a través del cual se identificaron unos 500.000 bachilleres que aspiraban ingresar o reingresar a este nivel del sistema escolar venezolano, los cuales desde el punto de vista geográfico se concentraban, fundamentalmente, en las siguientes entidades federales: Distrito Capital y los estados Lara, Carabobo, Miranda, Aragua, Zulia y Táchira; y que desde el punto de vista de sus aspiraciones manifestaron su deseo de cursar carreras asociadas más con las áreas de conocimiento de las Ciencias de la Educación y de la Administración y Gerencia.

La Misión Sucre, contempló desde sus inicios, el desarrollo de dos programas de formación, cuya referencia es ineludible: El Programa Nacional de Formación de Medicina Integral Comunitaria y el Programa Nacional de Formación de Educadores.

El Programa de Formación Medicina Integral Comunitaria se caracteriza por tener una duración seis años y estar estructurado en cuatro ciclos de formación: el ciclo básico, preclínico, clínico e internado, donde el eje integrador curricular está constituido por "la atención integral a la salud del individuo, la familia, la comunidad y el medio ambiente, cuyo escenario formativo fundamental es el consultorio del médico de Barrio Adentro" (MES – MISIÓN SUCRE – MSDS – OPSU, s.f.). En él, estudian tanto un grupo de estudiantes nacionales como becarios de algunas naciones de América Latina, El Caribe y África, cuya matrícula para el año 2008 era de 24.703 estudiantes (MPPEU, s.f.).

Respecto del Programa Nacional de Formación de Educadores, es de mencionar que esta iniciativa surgió como el diseño una respuesta conjunta entre el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (hoy, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria) y el Ministerio del Poder Popular para la Educación, para formar educadores a través de un enfoque que integrara la acción, la reflexión y la sistematización mediante con la participación de los diferentes actores del proceso educativo, es decir los estudiantes, el maestro-tutor, el profesor-asesor y la comunidad. En este marco, el Programa Nacional de Formación de Educadores asume el enfoque pedagógico de la aplicación del Proyecto de Aprendizaje

como espacio académico y de acción, en aras favorecer la formación del estudiante a través el logro de sus aprendizajes en el recorrido los tres trayectos constitutivos del programa en cuestión: Formación Inicial, Formación Intermedia y Formación Continua (MES-Misión Sucre – MED, s.f.).

Al seguir analizando los momentos iniciales del desarrollo de la Misión Sucre, es importante señalar que la misma fue concebida como una estrategia para cumplir su fin último de “potenciar la sinergia institucional y la participación comunitaria, y así garantizar el acceso a la Educación Universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar la condición de excluidos del subsistema de Educación Superior” (Ministerio de la Educación Superior – Misión Sucre, 2004, p. 7). Para su implementación requería de la realización de negociaciones con diferentes instituciones de Educación Superior para lograr la incorporación de los estudiantes en la etapa de carrera, una vez culminados sus cursos de iniciación universitaria. Al respecto, según datos obtenidos para 2006, dicha Misión estableció negociaciones con un conjunto de instituciones, que hoy, a partir de la nueva Ley Orgánica de Educación (2009), son conocidas como integrantes del Subsistema de Educación Universitaria. Cuantitativamente los acuerdos celebrados con las mismas se distribuyeron como siguen: Universidades Experimentales (10), Institutos Universitarios de Tecnología (19) y Colegios Universitarios (3), no habiéndose logrado la participación de las universidades autónomas en el desarrollo de la dicha acción estratégica (MES-OPUSU, s.f.). Este último hecho obedeció a la oposición manifiesta que jugaron este tipo de instituciones universitarias frente al desarrollo de este proyecto estratégico del Gobierno del Presidente Hugo Chávez, ya que a su juicio esta Misión pretendía ser una estrategia de carácter populista clientelista y que poco favorecía la calidad de la educación impartida en este subsistema del sistema escolar venezolano.

Desde el punto de vista cuantitativo, según el censo realizado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, hoy con su nueva denominación, en dicho programa se inscribieron aproximadamente 505.093 estudiantes para el año 2007 (MPPEs, información actualizada para el 05/2009). Con relación a los Programas de Formación, para el año 2006,

dicha Misión contemplaba el desarrollo de los siguientes programas: Electricidad, Electrónica, Química, Comunicación Social, Hidrocarburos, Turismo, Sistemas e Informática, Transporte Acuático, Construcción Civil, entre otros (MES-OPUSU, s.f.); mientras que para el año 2008 la Misión Sucre contaba con veinticuatro (24) Programas Nacionales de Formación (MPPEU, s.f., pp. 39-40).

En la actual gestión de gobierno, una excepción al sistema de desarrollo paralelo planteado para la Educación Superior o Universitaria, fue la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, cuyo esfuerzo inicial (2003) consistió en la incorporación aproximada de 2500 estudiantes, procedentes de sectores populares para la realización de un Programa de Iniciación Universitaria (PIU), quienes luego continuarían en los Programas de Formación de Grado. En la actualidad, en dicha casa de estudios se pueden cursar quince (15) Programas de Formación de Grado, que contemplan la graduación de estudiantes en carreras cortas y largas según sea el caso. Los Programas de Formación de Grado que esta Universidad ofertaba para el año 2009, eran: Agroecología, Arquitectura, Comunicación Social, Educación, Estudios Jurídicos, Estudios Políticos, Gestión Ambiental, Gestión Salud, Gestión Social, Hidrocarburo Gas, Hidrocarburo Petróleo, Hidrocarburo Refinación y Petroquímica, Informática para la Gestión Social, Medicina Integral y Radioterapia. Estos programas son desarrollados en las sedes de la Universidad o en aldeas universitarias en los diferentes ejes de atención geográfica que contemplaba dicha casa de estudio. De hecho, esta Universidad posee un carácter de atención nacional ya que tiene sedes en los diferentes ejes que cubren el territorio nacional. ([www.ubv.edu.ve](http://www.ubv.edu.ve)).

### *c. La Institucionalización de los Programas Nacionales de Formación.*

Es de resaltar que los Programas Nacionales de Formación promovidos por la Misión Sucre, comienzan a ponerse en marcha a partir del año 2003. Ahora bien, para el año 2008, con el objeto de darle continuidad a las políticas que fueron definidas sobre el papel estratégico que deberían jugar los Programas Nacionales de Formación en el desarrollo de la Educación Superior, se formalizará la institucionalización de los mismos; ya

que para ese momento, los mencionados programas no están establecidos en la normativa jurídica que regía a la Educación Superior venezolana. En la búsqueda de darle institucionalidad a los mismos, con fecha 13 mayo de 2008, el Ministerio de Poder Popular para la Educación Superior promulga la Resolución N° 2963, regulando de esta manera la creación y la gestión de dichos Programas Nacionales de Formación por parte de las Instituciones de Educación Superior, hoy, según la nueva Ley (2009), conocidas como universitarias. En tal sentido, la mencionada resolución formula una definición de los Programas Nacionales de Formación en Educación Superior, al establecer que son:

(...) el conjunto de actividades académicas, conducentes a títulos, grados o certificaciones de estudios de Educación Superior, creados por iniciativa del Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, diseñados con la cooperación de Instituciones de Educación Superior, atendiendo a los lineamientos del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación, en un espacio geográfico determinado. (MPPEU, Resolución 2963, Gaceta Oficial N° 38.930 del 14 de mayo de 2008).

Tal como se expresa en uno de los Considerandos de la Resolución 2963 del MPPEU (Gaceta Oficial N° 38.930 del 14 de mayo de 2008), esta decisión de regular los Programas Nacionales de Formación, buscó ser un mecanismo de respuesta a las líneas estratégicas definidas por el actual gobierno nacional para el desarrollo de la Educación Superior, las cuales vienen planteando la municipalización y la universalización de la Educación Superior, como políticas indispensables para lograr los objetivos formulados en Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación y el Sistema Nacional de Educación Superior.

En este sentido, dicha resolución, resalta la necesidad de que este nivel educativo responda al conjunto de criterios que se señalan a continuación como condiciones necesarias para el logro de los objetivos planteados para el mismo: i) Ser un espacio abierto de formación permanente, articulado al

mundo del trabajo y la vida social; ii) Caracterizarse por su flexibilidad para el ingreso, permanencia y egreso del sistema; iii) La cooperación entre instituciones y la armonización de los diseños curriculares; y iv) El desarrollo de planes de investigación y formación; y v) La producción y uso compartido de los distintos recursos educativos y la propia modalidad académica.

De esta manera, por resolución el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior se crearon, el año 2008, los siguientes Programas Nacionales de Formación en: Electricidad, Construcción Civil, Ingeniería de Materiales, Ingeniería de Mantenimiento, Mecánica, Agroalimentación, Administración, Informática, Procesos Químicos y Medicina Integral Comunitaria. (MPPEs, Resoluciones 3111 a la 3119, Gaceta Oficial N° 39.032 del 7 de octubre de 2008). Pero una actualización de los datos al respecto presentada por el MPPEU, para noviembre 2010, permiten señalar la existencia de treinta y un (31) programas de esta naturaleza (MPPU, 2011, pp. 36-37).

#### *d. La Misión Alma Mater y la Transformación de la Educación Superior.*

La creación de la Misión Alma Mater fue anunciada por el propio Presidente Hugo Chávez Frías el 21 de noviembre de 2006, con motivo de la realización de un acto realizado en el Teatro Teresa Carreño para celebrar el "Día del Estudiante Universitario" y relanzada, también por él mismo, hacia finales del año 2007, con el propósito de fortalecer las instituciones de educación superior dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPEs), para lo cual se previeron fundamentalmente el desarrollo de acciones tendientes a la transformación de institutos y colegios universitarios a universidades experimentales, la creación de nuevas universidades y el diseño de programas de formación de grado o carreras (Jaimes, 2011).

En marzo de 2009, se formaliza la creación de la Misión Alma Mater, con la promulgación del Decreto 6.650 del 24 de marzo de 2009, con el propósito de impulsar la transformación universitaria venezolana, así como su articulación institucional y territorial, para dar cumplimiento a las líneas estratégicas formuladas en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, con miras a

garantizar el derecho de todas y todos a una Educación Universitaria de calidad sin exclusiones (MPPS, 2009, p. 3).

De hecho esta Misión Alma Mater ...

se constituye como referencia de una nueva institucionalidad, caracterizada por la cooperación solidaria, cuyo eje es la generación, transformación y socialización de conocimiento pertinente a nuestras realidades y retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales (Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, Decreto N<sup>o</sup> 6.650, Gaceta Oficial N<sup>o</sup> 39.148 del 27 de marzo de 2009).

Entre los objetivos previstos para el desarrollo de la Misión Alma Mater se pueden mencionar los siguientes: desarrollar y transformar la Educación Universitaria en función del fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista, en consonancia con las dos primeras líneas generales que formula el Proyecto Nacional Simón Bolívar: la nueva ética socialista y la suprema felicidad social (MPPCI, 2009). La definición de estas líneas estratégicas para el desarrollo de este nivel educativo buscan "garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la Educación Superior con pertinencia" (MPPCI, 2009, p. 28). También es relevante resaltar que esta Misión tiene planteados como ejes de gestión el desarrollo de los Programas Nacionales de Formación, la participación Protagónica de las Comunidades y la articulación en Red, mediante el desarrollo de un nuevo sistema universitario cooperativo y solidario. En términos de su alcance la norma establece los siguientes componentes:

1. Transformación de 29 Institutos y Colegios Universitarios Oficiales para dar origen a Universidades Nacionales Experimentales.
2. Creación de 17 Universidades Territoriales
3. Creación de 10 Universidades Especializadas
4. Creación de 2 Institutos Especializados
5. Creación de la Universidad Bolivariana de Trabajadores "Jesús Rivero".
6. Creación de la Universidad Nacional Experimental de los Pueblos del Sur.

7. El fortalecimiento de la cobertura territorial de la Educación Universitaria a través de los Complejos Universitarios Socialistas Alma Mater (CUSAM) (MPPEs, 2009, p. 6).

*e. La Visión sobre Educación Superior Venezolana:  
Un Clima de Desencuentro entre sus Actores.*

En lo referente a las políticas educativas formuladas en materia de la Educación Superior durante el período 1999-2009 bajo la Administración del Presidente Chávez, se puede evidenciar que las mismas, van en consonancia con el proyecto político propuesto por dicho gobierno sin constituir una política de Estado, dado que no respondió a los intereses de todos los actores fundamentales de la Educación Superior o Universitaria venezolana. En los inicios de dicho gobierno, entre enero de 1999 y luego de la relegitimación de los poderes públicos en el año 2000, la relación entre gobierno y los sectores opositores de la sociedad venezolana comienza a dar evidencias de una fuerte tensión y crisis que desembocará en los sucesos del 11 al 14 de abril del 2002, es decir el Golpe de Estado, en palabras del Dr. Juan Carlos Rey el "golpe de Estado atípico" (Rey, 2002, p. 7) con la salida y regreso inmediato del Presidente Hugo Chávez Frías. Como consecuencia de esta confrontación política entre el gobierno y otros actores políticos de la sociedad venezolana, se produjo, desde la visión de los sectores opositores, el denominado paro cívico de diciembre de ese año. Este acontecimiento político, desde la perspectiva del propio Presidente Chávez, constituía una continuación del golpe de abril de 2002 en su versión económica y petrolera.

Es relevante que este clima de conflicto e imposibilidad de concertación también se hizo presente en sistema educativo venezolano, al producirse una serie de manifestaciones de protesta de los sectores educativos opositores, pertenecientes en cierta medida a la educación privada y sectores gremiales; así como aquellas protagonizadas por el sector oficialista, con la participación activa de los técnicos y directivos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (hoy conocido como el Ministerio del Poder Popular para la Educación) en apoyo a la política educativa del gobierno, eventos en los cuales fue manifiesto el liderazgo del propio Presidente

Hugo Chávez Frías. Por otro lado, es de mencionar que a pesar de los grandes conflictos que el tema educativo generó en la relación de ambos sectores, la Asamblea Nacional, aprueba por consenso en su primera discusión, el Proyecto de la Ley de Educación (2001). Sin embargo la continuidad de la discusión del proyecto aprobado quedó paralizada por aproximadamente diez años, una vez que el propio Presidente Chávez calificara al Proyecto en cuestión como una ley no revolucionaria y expresara que la misma sería "bateada", manifestando que la misma no debía ser aprobada en su segunda discusión (Graffe, 2003; 2005).

Esta discusión aparece de nuevo en la palestra, cuando en el mes de agosto de 2009, nuevamente se presenta a debate en el seno de la Asamblea Nacional por parte de los Ministros del Poder Popular para la Educación y para la Educación Superior, Héctor Navarro y Luis Acuña respectivamente, produciéndose así protestas por parte de diversos sectores de la vida nacional vinculados al área educativa, tanto docentes, estudiantes, como padres y representantes. Estas protestas buscaban denunciar el hecho de no llevar a segunda discusión el proyecto originalmente presentado y aprobado en primera discusión en el año 2001. Estos hechos, ciertamente, lesionan los principios de estado de derecho y democracia participativa que plantea la Constitución Nacional de 1999, al no haberse producido una amplia discusión de los diversos sectores nacionales involucrados el desarrollo y gestión de la educación en general y de la Educación Superior en específico.

Luego de haber analizado, a grandes rasgos, la política la gestión de gobierno del Presidente Hugo Chávez Frías (1999- 2009) en materia de Educación Superior, una conclusión evidente es que su énfasis ha estado centrado en la búsqueda de crecimiento cuantitativo del Sistema de Educación Superior; y que, dentro de este proceso histórico, fue una excepción significativa, como ya se indicó, la ejecución del proyecto inicial denominado "Alma Mater", adelantado por la Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU, 2001) a partir del año 2001. De hecho, su ejecución tuvo como propósito esencial la mejora de la calidad de la educación impartida en el subsistema de Educación Universitaria, mediante el fortalecimiento institucional y la formación a nivel de doctores del personal docente de las instituciones educativas de este nivel del sistema escolar venezolano.

Al ser el crecimiento de la oferta educativa a nivel de la Educación Universitaria el objetivo fundamental de la política desarrollada por esta gestión de gobierno, es pertinente considerar que los mecanismos esenciales utilizados más recientemente para el logro de este fin han sido la puesta en marcha de la Misión Sucre y de la Misión Alma Mater. El análisis de las mismas como programas estratégicos, permite concluir como su desarrollo en el largo plazo no garantizan el mejoramiento continuo del acceso y desempeño estudiantil de los ciudadanos que excluidos de este nivel educativo, ya como mecanismo de acción no contribuyen al fortalecimiento institucional del sistema escolar formal que la Educación Superior ha tenido a lo largo del proceso democrático venezolano desde 1958, una vez que se iniciara la política de democratización de la Educación Universitaria en Venezuela.

De hecho, esta acción de mejoramiento institucional debería ser la estrategia de largo alcance para la solución permanente al problema de acceso, permanencia y prosecución de los alumnos en el sistema y la calidad de la educación que debe ser impartida. El logro de este anhelo se convertiría en la verdadera operacionalización requerida de una Política de Estado, y, no sólo de gobierno, orientada a garantizar el derecho a la educación de los venezolanos de acuerdo a sus intereses y capacidades, sin restricciones de orden social o económico, según lo establecido en los Artículos Nº 102 y Nº 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

En relación al desarrollo de la Misión Sucre en sus inicios cuando preveía el desarrollo de programas de iniciación universitaria, su aplicación pudo haber contribuido a la preparación pre-universitaria de los egresados de la Educación Secundaria, pero la solución a la exclusión educativa sólo se materializará con el ingreso y la certificación de estudios a nivel de la Educación Superior, responsabilidad que es de las instituciones académicas. Ahora bien, la Misión Sucre con la ejecución de sus diversos Programas Nacionales de Formación intenta corregir esta situación, al establecer acuerdos con diferentes instituciones de Educación Superior para poder ingresar sus estudiantes a los programas de formación o carreras, ya que son ellas las que titulan; sin embargo, a este proceso no se han incorporado las

universidades autónomas ni a las universidades experimentales que eligen sus autoridades, dada la presencia de una relación de conflicto entre el Gobierno y dichas instituciones. Signos de esta conflictividad se evidencian en la acción unilateral que caracteriza la gestión del Ejecutivo Nacional en el ámbito de la Educación Superior, cuando desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior se desarrollaron acciones tendientes al diseño y puesta en operación de un conjunto de Programas Nacionales de Formación, competencia que era exclusiva de las Instituciones de Educación Superior en Venezuela, significando esto una violación del principio de autonomía consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999.

#### **IV.- Conclusiones**

El análisis presentado, permite concluir que las políticas públicas para el desarrollo de la Educación Superior o Universitaria, se han orientado más a la democratización del acceso a este nivel educativo que a la búsqueda de mejorar la calidad de la educación impartida en este nivel educativo. De hecho, al analizar el crecimiento que observó el subsistema es evidente su constitución en un *Megasistema*, dado que para el año 2004 superó el millón de estudiantes y al considerar que para el año 2005 presentaba una tasa bruta de escolaridad superior al 35%, como ya se indicó, lo cual evidencia el tránsito que observó de un Modelo de Acceso de Masas a uno de Acceso Universal el sistema de Educación Superior venezolano (García Guadilla, 1998).

Esta tendencia a la expansión del sistema se ha centrado en el crecimiento acelerado de la atención de estudiantes por parte de las universidades e instituciones de educación universitaria que responden al proyecto político del gobierno nacional y al desarrollo de programas alternos al sistema formal de educación superior, modelo de gestión de la Educación Superior que no ha favorecido el desarrollo normal de este subsistema educativo en el ámbito oficial. De hecho, la actual gestión se ha caracterizado por responder más a una política de gobierno que a una de Estado, ya que las universidades autónomas y las universidades experimentales

que eligen su autoridades de todo el país, actores fundamentales del Sistema de Educación Universitaria, no han participado de manera activa en el desarrollo de las políticas y acciones de gobierno propuestas por el Ejecutivo Nacional para el desarrollo del sector, dado el nivel de conflicto que ha existido durante todo este período, entre dichas instituciones educativas y el gobierno, situación que no ha posibilitado el consenso entre ambos actores.

En tal sentido, la puesta en marcha de la Misión Sucre y la Misión Alma Mater, así como el desarrollo de los Programas Nacionales de Formación, que son acciones estratégicas que se han emprendido para llevar adelante las políticas orientadas a la universalización y municipalización de la Educación Superior o Universitaria, sólo han contado con el respaldo y participación del conjunto de instituciones dependientes del Ministerio del Ramo, como lo son un grupo importante de las universidades nacionales experimentales y los institutos y colegios universitarios, instituciones éstas cuyas autoridades son designadas directamente por el Ministerio del Poder Popular de la Educación Universitaria.

Es en este contexto de controversias y conflictos que, a nuestro juicio, se deslegitiman los esfuerzos para garantizar políticas globales para el desarrollo integral de la Educación Universitaria, ya que algunos actores académicos no aceptan las opciones instrumentadas por el gobierno para mejorar el acceso con equidad de jóvenes y adultos excluidos de la Educación Superior, al considerar que las mismas atentan contra la institucionalidad del sistema escolar formal y la calidad de la Educación Superior. De hecho, ésta ha sido en general la postura de las universidades autónomas y de algunas universidades experimentales nacionales que eligen sus propias autoridades, cuyas elecciones han sido restringidas últimamente, bajo la instrucción que las mismas se desarrollen conforme al parágrafo 3 del artículo 34 de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), el cual plantea la igualdad de condiciones de los diferentes integrantes de la comunidad universitaria (profesores, estudiantes, personal administrativo, personal obrero y egresados), en contraposición con lo establecido en el artículo 109

de la CRBV, en el cual se establece que los miembros de la comunidad universitaria son los profesores, estudiantes y egresados.

Este nivel de conflicto se potencia, dada la deficiencia que se ha observado en el proceso de asignación de recursos que atenta contra la posibilidad de ofrecer una educación de calidad, al considerar las magnitudes que debería tener los aportes financieros requeridos para poder reponer los cargos de los docentes jubilados, con el fin de formar una generación de relevo (Graffe, 2006). Asimismo, son significativas las necesidades de recursos materiales, financieros, tecnológicos y de información de las diferentes Instituciones de Educación Superior para desarrollar sus actividades en materia de docencia, investigación, extensión y gestión, como funciones esenciales del quehacer universitario, al ser estas instituciones universitarias fundamentalmente comunidades de estudiantes y profesores que deberían tener como norte la generación y difusión conocimientos actualizados y pertinentes socialmente.

Por otro lado, es de resaltar el nivel de insatisfacción que se produce a lo interno de las instituciones educativas e la Educación Superior por la pérdida de espacio institucional que significa el hecho de que el Gobierno Educativo no sólo ejerza rol rector de las políticas para el desarrollo de este subsistema, sino que, además, asuma el papel de ejecutor de acciones específicas que le competen a las universidades y otras instituciones de la Educación Universitaria. En tal sentido, destaca los procesos de diseño y negociación para el dictado de los Programas Nacionales de Formación de la Misión Sucre por parte del Gobierno Educativo del Sistema de Educación Universitaria y las instituciones educativas que el Ministerio del Poder Popular de la Educación Universitaria ha tenido la potestad de nombrar directamente sus autoridades. Esta situación contrasta con el hecho de no haber podido llegar a concertar acciones de este tipo con las universidades autónomas y nacionales experimentales que eligen sus autoridades para la aplicación de las iniciativas gubernamentales en materia de Educación Superior. De hecho, estas últimas instituciones, en medio de sus dificultades han querido permanecer independientes a la gestión del gobierno y al proyecto político que lidera el propio Presidente Hugo Chávez Frías, el cual a juicio de sectores im-

portantes de estas instituciones, no responden al enfoque democrático que se proclama en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

## Referencias

Asamblea Nacional Constituyente (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela 1999 (CRBV 1999)*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela 5.453 (Extraordinario), 24 de marzo de 2000.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5929 extraordinario del 15 de Agosto de 2009.

Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (Octubre 2001). *Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. Cuadernos OPSU, N° 1, Caracas, 2001 Octubre.

Consejo Nacional de Universidades – Oficina de Planificación del Sector Universitario (CNU-OPSU) (2002). *Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. Lectura Básica Tema 4, Caracas: Autor.

Congreso de la República de Venezuela (1970). *Ley de Universidades*. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario del 8 de septiembre de 1970.

García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*. Caracas: CENDES – NUEVA SOCIEDAD.

García Guadilla, C. (1998). *Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO – FUNDAYACHUCHO.

García Guadilla, C. (2002). *Tensiones y transiciones. Educación Superior Latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas: CENDES-Nueva Sociedad.

Graffe, G. J. (2003). *Políticas Públicas en la Educación Venezolana a partir de 1958. Controversias entre Políticas de Cantidad y Calidad*. Tesis Doctoral en Ciencias Políticas, no publicada, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas – Universidad Central de Venezuela. Caracas.

Graffe, G. J. (2005). *Políticas Públicas Educativas frente a la Crisis, Reforma del Estado Venezolano y Modernización de la Educación Venezolana 1979-2002*. Caracas: Secretaría – Vicerrectorado Académico – Universidad Central de Venezuela.

Graffe, G. J. (2006). *Políticas Públicas en la Educación Superior Venezolana 1989-2004. Controversias sobre Políticas de Cantidad y Calidad*. Trabajo de Grado de la Maestría en Educación Superior, no publicado. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado – Facultad de Humanidades y Educación – Universidad Central de Venezuela.

Jaimes, J. (2011). *La Inclusión Social como Política Pública de la Educación Superior (Período 1999-2008)*. Trabajo de Grado no publicado. Maestría en Educación Superior, FHE – UCV. Caracas.

Medina, I. y Graffe, G. J. (2008). *Oportunidades de estudio en Educación Superior: estudio comparativo de Colombia y Venezuela*. Ponencia Presentada en el XI Congreso Nacional de Educación Comparada: La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada. Sevilla 7-9 de mayo de 2008. En: López N., F. (2008). *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. CD. Sevilla: Universidad Pablo Olavide – Sociedad Española de Educación Comparada.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECD (2001). *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación Superior – Misión Sucre (MES – Misión Sucre) (2004). *Fundamentos Conceptuales de la MISIÓN SUCRE*. Caracas: Autor

Ministerio de Educación Superior (MES) – Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) (s.f.). *Misión Sucre. La Revolución es Educación*.

*Inclusión y Equidad en la Educación Superior*. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación Superior (MES) – Misión Sucre – Ministerio de Educación y Deporte (MED) (s.f.). *Programa Nacional de Formación de Educadores*. Formato CD. Caracas: Autor.

Ministerio de Educación Superior – Misión Sucre – MSDS – OPSU (s.f.). *Programa de Formación de Medicina Integral Comunitaria*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información – MPPCI (2009). *Proyecto Nacional Simón Bolívar. Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013*.

República Bolivariana de Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior - MPPEs. (2009). *La Revolución Bolivariana en la Educación Superior 10 años de logros*. <http://venezuela-us.org/es/wp-content/uploads/2009/09/10-anos-de-logros-junio-2009.pdf> [Consultada 08/12/2009].

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior –MPPEs (2008). *Resolución 2963*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 38.032, Caracas, 14 de mayo de 2008.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior –MPPEs (2008). *Resoluciones mediante las cuales se crean los Programas Nacionales de Formación*. Gaceta Oficial N° 39.032, Caracas, 7 de octubre de 2008.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior – MPPEs (2008). *Resolución mediante la cual se crea el Programa Nacional de Formación en Medicina Integral Comunitaria*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 39.032, Caracas, 7 de octubre de 2008.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior - MPPEs. (2009). *Misión Alma Mater: Educación Universitaria Bolivariana y Socialista*. Caracas: Autor.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - MPPEU. (s.f.). *La Revolución Bolivariana en la Educación Universitaria 1999 – 2009*. [http://www.uney.edu.ve/publicaciones/MPPEU\\_enero\\_2010\\_logros](http://www.uney.edu.ve/publicaciones/MPPEU_enero_2010_logros)

\_educacion\_universitaria.pdf [Consultada 08/12/2010].

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria - MPPEU. (2011). *Logros de la Revolución Socialista Bolivariana en la Educación Universitaria 1999 – 2010. Educación Universitaria Bolivariana*. Caracas: Autor.

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. *Decreto N° 2.604. Decreto de Creación de la Misión Sucre*. Gaceta Oficial N° 37.772 del 10 de septiembre de 2003

Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. *Decreto N° 6.650*. Gaceta Oficial N° 39.148 del 27 de marzo de 2009.

República Bolivariana de Venezuela (2001). *Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007*.

Rey, J. C. (2002 Agosto). *Consideraciones políticas sobre un insólito golpe de Estado. Análisis y perspectivas*. Tema Política. Revista SIC N° 646. Caracas: Centro Gumilla.

Universidad Bolivariana de Venezuela: <http://www.ubv.edu.ve> [Consultada 15/08/2009].

## 13 Encuentros y desencuentros entre especialistas docentes y especialistas en funciones no docentes en Educación

Flora M. Hillert  
florah@fibertel.com.ar

María José Ameijeiras

Clara Bravin

Raquel Gamarnik

Flavia Gispert

Claudia Loyola

Liliana Roccella

Laura Tarrío  
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación  
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Recibido: 29/06/2011    Aprobado: 21/10/2011

### **Introducción**

El trabajo que aquí se presenta constituye un avance de resultados de la investigación *"Sujetos sociales del campo profesional de la educación: representaciones mutuas de los especialistas en funciones docentes y no docentes en el contexto de las reformas educativas"*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En un principio, esta investigación se propuso la reconstrucción de las representaciones mutuas de "los docentes" y "los especialistas", como sujetos sociales del campo profesional de la educación. Esto exigía caracterizar a cada uno de ellos y analizar los componentes culturales,

cognitivos e ideológicos de su autoimagen, de su imagen del otro, y de su interacción real y posible.

En términos gramscianos, el sistema educativo y el campo profesional de la educación pública podrían analizarse cada uno como un pequeño engranaje al interior del aparato estatal, constituido por docentes y por todo un cuerpo de técnicos y administradores, que garantizan el funcionamiento del sistema. Como espacio profesional, desde los aportes de Bourdieu y Tenti Fanfani puede considerarse al modo de un campo de fuerzas, en el que existen posiciones relativas dominantes y subalternas y tensiones entre grupos.

En relación con los saberes, cada grupo posee saberes compartidos con el otro y saberes específicos. Estos saberes, producidos en un contexto histórico y social, hacen referencia a sus culturas, expresan modos de socialización y posicionamientos ante la realidad. Los saberes en educación son diversos y múltiples, y se distribuyen como saberes de algunos y no de todos, y también como saberes rivales. Se organizan en jerarquías que son las jerarquías sociales de quienes los poseen y los practican. Contribuyen a conformar el núcleo de identidad de un grupo profesional y contribuyen a generar conflictos intergrupales, reflejando las relaciones de dominación dentro de un campo determinado.

Sin duda, se puede distinguir un saber discursivo de un saber hacer; el primero es una técnica de discurso ligado directamente al especialista en función no docente, mientras que el segundo es un saber de transformación de la realidad relacionado con el profesor. La división de posiciones y saberes se cumple a la vez para cada sujeto y entre sujetos, de acuerdo con la división del trabajo.

Esta investigación se propone contribuir a la búsqueda de estilos democráticos de relación entre especialistas docentes y especialistas no docentes, en la perspectiva de la democratización de la educación; y a develar y elevar el papel intelectual y dirigente del especialista docente en relación con otros especialistas.

## Metodología de la investigación

La investigación responde a un diseño cualitativo exploratorio. Se orienta a la reconstrucción de sentido de las representaciones a partir del análisis del discurso oral y a establecer asociaciones relevantes por medio de procedimientos hermenéuticos. En relación con las unidades de análisis, el estudio comenzó clasificando a un grupo como "docentes" y a otro como "especialistas". Esta clasificación, que suponía que los docentes no son especialistas, y que los especialistas no son docentes, no era sostenible ni empírica ni teóricamente. Porque no encontramos a ningún sujeto "puro": los docentes de media, por ejemplo, tienen distinta formación de grado - superior o universitaria -, muchas veces han cursado postgrados, y en algunos casos ejercen o han ejercido la docencia en los niveles terciario y universitario, además de la docencia en el nivel medio. Tampoco encontramos ningún especialista que no hubiera realizado o estuviera realizando algún tipo de actividad docente, en los niveles medio, superior o universitario. Además y en gran medida, los grupos denominados "docente" o "especialista" son heterogéneos en su interior.

Por eso esta denominación fue rápidamente reemplazada por la denominación común de "especialistas" para todos los profesionales de la educación, diferenciados entre "especialistas en función docente" y "especialistas en función no docente" según su perfil principal en la etapa laboral en que se tomaron las entrevistas de esta investigación. El universo de análisis abordó como especialistas en función docente a profesores de enseñanza media. Y como especialistas en función no docente, considerados en un primer momento como un grupo único, a especialistas de distinto carácter que actualmente se desempeñan (o lo han hecho) en el Ministerio de Educación de la Nación o en el de la Ciudad de Buenos Aires.

Aquí presentamos una primera aproximación al análisis de las entrevistas, especialmente enfocadas a cuestiones referidas a las imágenes que especialistas en función docente y no docente tienen de sí mismos, a las imágenes mutuas, y a las imágenes de los saberes que ambos consideran que poseen.

## Primeros Resultados

### 1. *Algunos datos de base para la comparación de ambos grupos*

Ya se dijo que ninguno de los grupos es homogéneo en su interior. En el análisis de los atributos materiales objetivos, se comprueba que el origen social es relativamente más alto en el grupo de los especialistas en función no docente: padres con escuela media completa, y, con mayor frecuencia que en el grupo de los docentes, padres profesionales. Si bien los especialistas docentes de la escuela media en muchos casos han pasado por la universidad, sea en una carrera de grado o de posgrado, por lo general su título principal es el de profesor, alcanzado en la mayoría de los casos en el nivel terciario. Obtenido el título, su actividad profesional se ha iniciado en forma más inmediata y con una historia de mayor permanencia en la disciplina, en el cargo, en una escuela.

Los docentes suelen tener jornadas laborales de 10 a 12 horas de trabajo, cumplidas con regularidad y con una rutina organizada: pueden describir claramente sus días de vida y sus semanas.

Los especialistas en función no docente suelen haber concurrido directamente a la universidad y tardado más en definir su inserción profesional o ámbito de actividad. Durante un período pueden haber tenido viajes, dudas y cambios de carreras, así como actividad profesional previa a la terminación de los estudios, en el campo educativo o no. En resumen, han pasado por diversas circunstancias que fueron trazando trayectorias menos predeterminadas. La historia de los especialistas en función no docente presenta mucha más inestabilidad, virajes, saltos.

Sus jornadas laborales también son de 10 a 12 horas diarias, pero más sujetas a imprevistos que las de los docentes: ellos dicen que no tienen un día igual a otro, o una semana igual a otra.

## 2. La mirada de los docentes sobre los especialistas

Los docentes perciben a los especialistas no como un solo grupo compacto, sino heterogéneo.

En principio, aprecian de los especialistas en función no docente su grado de profundización y pericia en temas generales como situación socioeconómica, cambios culturales, adolescencia, violencia escolar, embarazo precoz. Sostienen que esos aportes contribuyen en gran medida a la labor en el aula, a contextualizar su tarea, a mejorarla.

En muchos casos también valoran a los especialistas disciplinares porque consideran que tienen conocimiento y experiencia: *"el especialista en matemática tiene aula..."* Sobre los capacitadores opinan que *"hay muchos que trabajan en escuelas, y entonces en realidad muchas de las cosas que ellos proponen son factibles de hacer"*. Por otro lado, perciben a otros especialistas como teorizadores, ocupados en hacer "proyectos grandes" o "programas generales". Entienden que algunos especialistas van a las escuelas, las conocen, escuchan. Pero otros desconocen absolutamente la realidad escolar, y *"no deberían dar consejos"*, *"no deberían bajar línea para el aula"*. Hay docentes que piensan que a los especialistas les falta elaborar los puentes que permitan aplicar las grandes teorías.

Un párrafo aparte merece la apreciación sobre los especialistas en Ciencias de la Educación: *"...con los de Ciencias de la Educación, que no están en el aula, surge ese problema, surge mucho lo teórico..."*. *"Lo que he escuchado es el cuestionamiento hacia los Licenciados en Ciencias de la Educación..."*

Los docentes atribuyen a los académicos la imposición de modas, ya sea didácticas - por ejemplo, el constructivismo -, ya sea sobre la relación entre educación y sociedad - por ejemplo, los enfoques economicistas -. Diferencian a los académicos e investigadores de los funcionarios y de los especialistas en temas generales, psicosociales o didácticos: curiosamente, paradójicamente, los académicos serían a la vez los responsables de la reforma de los 90, y los más

distanciados de la realidad educativa, cuando en realidad los académicos e investigadores universitarios estuvimos en contra, y los responsables fueron los funcionarios y especialistas miembros de la gestión. Sin embargo, a través de los años, pareciera que los dispositivos armados desde los distintos niveles de conducción del sistema para acompañar al docente, pusieron a las gestiones más cerca del mismo, mientras que la universidad parece seguir distanciada.

En algunas representaciones docentes, los especialistas no aceptan *"que con la educación nadie se hace rico"*, y tienen conductas *"trepadoras"*, *"burócratas"*, *"arribistas"*, *"corren detrás de un cargo político"*. Hay docentes que establecen una clara línea divisoria entre los ámbitos de competencia de especialistas y docentes. Los primeros se ocuparían de enriquecer el estudio teórico sobre el contexto, con un interés centrado en el análisis; y contribuirían a una importante mirada de tipo nuevo. Los segundos, de la práctica del aula; los docentes creen que el aula es su territorio propio, el de su especificidad y de su práctica, que los especialistas nunca la viven ni conocen como ellos, y no pueden aconsejar ni intervenir en el aula.

### 3. *La mirada de los docentes sobre los docentes*

Los especialistas entrevistados en función docente, tienen entre los componentes de su autoimagen un gran compromiso con la institución, con la educación, y con los chicos. Dicen haberlo aprendido durante su formación docente -*"Lo más importante que se aprende en la carrera es el compromiso"*—y valoran en alto grado a las instituciones de formación. Disfrutan de la comunicación con el grupo, de la relación empática con los niños y los adolescentes, de la enseñanza práctica. Su gratificación pasa por la tarea diaria de relación con los alumnos.

Otros componentes de su autoimagen son la sensibilidad, el poder establecer una relación sensible con los problemas de los adolescentes, y el esfuerzo. Entre las calificaciones que se aplican a sí mismos, figuran: esfuerzo, capacitación, desazón, impotencia; desbordado, desgastado, abrumado, aburrido, angustia, sufrimiento, individualismo.

#### 4. *La mirada de los especialistas sobre los docentes*

La mayor coincidencia en relación con la visión que tienen los especialistas en función no docente sobre los especialistas docentes de nivel medio es la negativa a una generalización. Los especialistas indican fundamentalmente que la heterogeneidad es la característica saliente entre los docentes, en función de diferencias generacionales, disciplinares, personales, entre otras.

La mayoría coincide en caracterizar al docente de nivel medio como valiente, fuerte, luchador y resistente. Reconocen el valor que tiene plantarse frente a un grupo de chicos en situaciones francamente problemáticas, y a pesar de todo seguir adelante (bien o mal) con su tarea. Señalan el nivel de exposición y riesgo que implica dar clase en un contexto en el cual la propia figura docente aparece fuertemente desvalorizada y donde parece haber pocas certezas con respecto a cómo encarar la tarea y a lo útil o significativo que ésta pueda ser. También mencionan la inseguridad, la baja autoestima y la resignación que aparece en muchos docentes frente a las dificultades que enfrentan cotidianamente. De este modo, los docentes participarían de la progresiva desvalorización del rol docente que se observa en la sociedad.

Otro aspecto que caracterizaría a los docentes de nivel medio desde la perspectiva de los especialistas se relaciona con el encasillamiento en cuestiones propias de su disciplina y en los límites que esto implica para construir una mirada integral del educando. A la hora de caracterizar los saberes de los docentes de nivel medio, reconocen la existencia de saberes ligados a la vida institucional, a cómo sobrevivir en el sistema y cómo interactuar con los distintos actores del mismo. En las representaciones de los especialistas se reeditan los debates entre formación disciplinar y formación pedagógica. En efecto, se menciona la existencia de docentes cuyos saberes se centran en lo disciplinar, pero que no conocen tanto sobre temas vinculados a lo pedagógico-didáctico; o de docentes cuya formación

pedagógica es sólida, pero que no tienen una formación equivalente en su disciplina.

En relación con los saberes docentes, se señalan diversas carencias, notorias en la formación de los docentes en relación con diferentes temáticas: la educación bilingüe o intercultural, la preparación para enseñar a otros que portan valores y rasgos culturales diferentes, e incluso que hablan en otra lengua. Esta falta de preparación se complica, según lo expresado por los entrevistados, con la existencia de representaciones que configuran un modelo de alumno que no coincide con los alumnos reales con los que se trabaja cotidianamente, lo que constituiría un obstáculo para el desarrollo del vínculo educativo. Los docentes parecen no saber cómo construir ese vínculo a partir de las características culturales de sus alumnos, trabajan a partir de un alumno ideal que no coincide con aquellos con los que interactúa cotidianamente.

Se hace alusión a la desconfianza de los docentes frente a los especialistas, muchas veces sustentada en experiencias previas poco fructíferas y cierta resistencia ante propuestas de cambio. En algunos casos esta resistencia sería fruto de la desconfianza en relación con posibles perjuicios que estos cambios puedan acarrear, en otros de dudar que el esfuerzo que implica realizarlos valga realmente la pena, y en otros por cierta "comodidad" con la forma en la que trabajan habitualmente.

La alusión a la resistencia se expresa sobre todo en aquellos especialistas que cumplen funciones en áreas de gestión del sistema, y viene acompañada de la aclaración de que esas resistencias se van limando en la medida que avanza el trabajo compartido. Los especialistas entrevistados ponen en tela de juicio la exigencia de capacitación sobre los docentes y la forma en la que ésta se implementa. Se afirma que la lógica que suele primar no es la de las necesidades que surgen de las prácticas de enseñanza, sino la de implementación de cambios decididos en instancias de gestión del sistema.

### 5. *Sobre los especialistas*

Llama la atención la no coincidencia en las formas en la que los especialistas se definen a sí mismos. A la hora de explicitar qué es un especialista, aparecen recortes muy diferentes. Una temática muy presente en la autoimagen de los especialistas es el divorcio teoría-práctica: en algunos casos aparece como falta de contacto con la realidad de las escuelas. En este sentido, se reconoce la formación y actualización de los especialistas, pero se pone en duda, en algunos casos, que esos saberes puedan constituirse en herramientas valiosas para resolver los problemas que enfrenta la docencia. También se menciona la dificultad para construir un diálogo con los docentes en el que se reconozcan los saberes de éstos.

Si bien se menciona la producción de discurso, también se menciona la dificultad, como colectivo, de construir un discurso pedagógico "local", en lugar de reproducir y readaptar discursos producidos en otros contextos. Aparece también la distinción entre los "generalistas" y los especialistas en "áreas curriculares". Una de las entrevistadas considera que los docentes tienden a valorar más a éstos últimos que a los generalistas, ya que perciben que sus aportes los actualizan en los contenidos de las diferentes disciplinas; en cambio los "generalistas" hablan de cuestiones que los docentes viven cotidianamente pero no aportan nada para resolver esos problemas. Pero se reconoce que los "generalistas" son muy bien recibidos cuando logran brindar herramientas para mirar desde otro lugar la cotidianeidad institucional. A la hora de calificar a los especialistas, se menciona la soberbia, los prejuicios hacia la docencia, la dificultad para comunicarse y dialogar con otros actores; el compromiso social, la erudición, la inquietud intelectual, el alejamiento de la realidad escolar, ésta última atribuida más a los académicos que a los funcionarios.

Cabría mencionar que la mayor parte de las situaciones recordadas como conflictivas entre docentes y especialistas refieren a fines de la década del 90', aunque también se mencionan situaciones actuales. Algunos especialistas también expresaron su rechazo frente a los académicos, como alejados de la realidad, a diferencia de los funcionarios y especialistas de diferentes cargos de gestión. La investigación mostró que al interior del grupo de los especialistas en función no docente es necesario discriminar al menos tres subgrupos:

- Especialistas que realizan tareas de elaboración curricular, capacitación docente, investigación, asesoría, desde los Ministerios de Educación de la Ciudad y de la Nación o en las instituciones educativas.
- Funcionarios políticos de los Ministerios de Educación de la Ciudad y de la Nación.
- Académicos universitarios.

Los próximos pasos de la investigación estarán ligados a continuar profundizando en las representaciones de los especialistas docentes y avanzar en la indagación de estos subgrupos de especialistas en función no docente.

## **Conclusiones**

La división y competencia en el campo profesional de la educación tiene sin duda razones y raíces muy profundas, que incluyen relaciones de dominación en las cuales el saber es utilizado como poder. Sin embargo, las Representaciones Sociales relevadas nos ofrecen el sentido común imperante, con su núcleo de buen sentido, pero encubren la presencia ideológica, que permanece velada.

La necesidad de ganar a los intelectuales como bloque para la construcción de alternativas educativas populares y progresistas requiere la construcción de puentes entre distintos estratos de intelectuales, la renovación de su sentido común, el concierto de saberes profesionales.

El habitus, la limitación del horizonte profesional a lo más cercano e inmediato por parte de los docentes, o la superioridad y el paternalismo por

parte de los especialistas, no tienen como origen características personales, sino que se generan en condiciones materiales de funcionamiento del campo y de producción de las representaciones, que las fortalecen y reproducen bloqueando las posibilidades de modificación de las mismas.

Al interior del campo profesional, resulta llamativo que los docentes sean colocados como "objetos del trabajo" de los otros especialistas, en la lógica de que ante la adversidad, y a pesar de todo, el docente debe poder optimizar la educación. Al capacitador, al asesor, al especialista curricular, la administración educacional le encomienda la tarea de cambiar al docente. El docente en cambio no tiene por objeto de su tarea cambiar al especialista, sino al niño. En esta lógica jerárquica piramidal de estructuración del campo, difícilmente puedan generarse otro tipo de representaciones.

En las representaciones relevadas aparecen sin embargo núcleos de buen sentido que coexisten con representaciones hegemónicas que impiden la construcción de los puentes necesarios. Podríamos aventurar que sin cambio en las condiciones de trabajo, sin ruptura con el pensamiento de sentido común, por la vía del espontaneísmo, se perpetuarán la competencia y la incompreensión como ideología dominante.

## Referencias

- Bourdieu, P., & M. de Saint Martin (1975) *"Las categorías del juicio profesoral"*, en Actes des Recherches en Sciences Sociales, N°3, París.
- Bourdieu, P., (1981) *"Describir y Prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política"*.  
(Traducción: Tenti Fanfani, E., Mimeo)
- Bourdieu, P., (1988) *"Cosas dichas"*. Editorial Gedisa. Buenos Aires.
- Bourdieu, P., (2003) *"Intelectuales, política y poder"*, Editorial EUDEBA, Buenos Aires.

Gramsci, A., (1975) "*Los intelectuales y la organización de la cultura*".  
Juan Pablos Editor, México.

Tenti, E., Corenstein, M & Cervini; R., (1986) "*Expectativa del maestro y práctica escolar*" Serie Investigaciones Educativas N° 2,  
Universidad Pedagógica Nacional, México.

**Autores:**

**Walter O. Beyer K**  
**Carlos Eduardo Blanco**  
**Luisa Elena García**  
**Carmen Alicia Brioli**  
**Jerson Chiquilín Cubas**  
**Griselda Colmenares**  
**Gilberto Graffe**  
**Doris Córdova**  
**Jonhmary Esis**  
**María José Ríos**  
**María Fernández**  
**Mildred C. Meza Chávez**  
**Marcela Magro Ramírez**  
**Mirella Finol de Franco**  
**María C. Hurtado de García**  
**Noraida Marcano**

**Ruth Vallejo**  
**Doris Fuentes**  
**Noris Marcano Navas**  
**Verónica Giles Chávez**  
**César Barona Ríos**  
**Cony Saenger Pedrero**  
**Erik Domínguez Guzmán**  
**Flora M. Hillert**  
**María José Ameijeiras**  
**Clara Bravin**  
**Raquel Gamarnik**  
**Flavia Gispert**  
**Claudia Loyola**  
**Liliana Roccella**  
**Laura Tarrío**

ISBN: 978-980-00-2693-9



9 789800 026939

**Universidad Central de Venezuela.**  
**Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación.**  
**Centro de Investigaciones Educativas (CIES). Caracas - Venezuela**