



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Subdirección de Investigación y Postgrado
Doctorado En Educación
Línea de Investigación Lenguaje y Comunicación**



***PRÁCTICA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA SOCIOCRÍTICA PARA EL
EJERCICIO PROFESIONAL DIDÁCTICO EN IPMJMSM***

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor Bello Edgar
Tutora: Dra Moraima Torres**

Caracas, Abril, 2018



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación General de Estudios de Postgrado



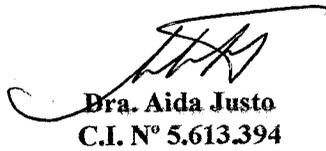
Nº 022-18

**PRÁCTICA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA SOCIOCRTICA PARA EL EJERCICIO
PROFESIONAL DIDÁCTICO PROFESORAL**

POR: BELLO RIVERO EDGAR DANIEL
C.I. Nº V- 9.064.878

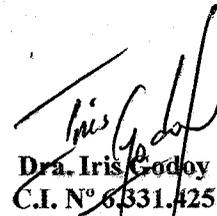
Trabajo de Grado del Doctorado en Educación, aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los seis (06) días del mes de abril de dos mil dieciocho (2018)


Dra. Moraima Torres (Tutora)
C.I. Nº 6.197.963


Dra. Aida Justo
C.I. Nº 5.613.394


Dra. Marina Meza
C.I. Nº 9.096.113




Dra. Iris Godoy
C.I. Nº 6.331.425


Dr. José G. Zambrano
C.I. Nº 4.814.092

DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mis hijos Daniel y Diego, mis dos grandes amores

A mi madre quien me apoyo todo el tiempo.

A mis hermanos por estar allí quienes me apoyaron y alentaron para continuar, cuando parecía que me iba a rendir.

A Ignacio, Williams, Ariston, Ester, wilmer, Luis, José por el cariño y la amistad sincera.

A mis compañeros de trabajo por la amistad brindada

Para ellos es esta dedicatoria de tesis, pues es a ellos a quienes se las debo por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

En la construcción de esta tesis han sido múltiples las personas a quienes debo agradecer, por cuanto el doctorado significo una ruta de crecimiento profesional que me permitió conocer y compartir de manera efectiva esta realidad.

A los Doctores(as) Pablo Moreno, Moraima Torres, Hidalgo Maria Elena, Zambrano José, Perez Doris, Sánchez Any, Godoy Iris, Justo Aida, Rosa Figueroa, José Luis Carrrazquel, Marina Mesa. Pesca, Arévalo, Esteban Anez ente otros.

A todo el Departamento de Geografía e Historia y a Milagros especialmente.

A mis amigas(os) Rausel, Yoselin, Francys, Carrrazquel, Ramón, Ronald, Luis Mujica.

A la línea de Investigación Lenguaje y Comunicación.

¡MIL GRACIAS!

ÍNDICE GENERAL

	pp.
Lista de Cuadros.....	vii
Lista de Gráficos	viii
Resumen.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULOS	
I ONTOLOGÍA SITUACIONAL	8
Contextualización del Problema	8
Aproximación a la situación problemática	19
Objetivos de la Investigación.....	26
Objetivo General.....	26
Objetivos Específicos	27
Importancia y Justificación de la Investigación.....	27
II ENTRAMADADO TEÓRICO, FILOSÓFICO Y REFERENCIAL	31
Antecedentes de la investigación	31
Referencias Teóricas	40
Práctica Pedagógica	42
Referente de la Sociocrítica y Pedagogía Crítica.....	57
Eje Didáctico.....	68
Pentadimensión de la Investigación.....	72
Bases Legales	75
III ARQUITECTURA EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA.....	79
Fundamentación paradigmática.....	80
Diseño de la Investigación	82
Procedimiento .Teoría Fundamentada	83
El Método de Comparación Continua.....	86
Momentos de Concreción	87
Escenario y participantes de la investigación	90
Escenario	90
Participantes	90
Técnicas e instrumentos para la recolección de información	91
Observación participante	91
Entrevista en profundidad	91
Técnicas de Interpretación de la Información.....	92
IV HALLAZGOS EMERGENTES.....	96
Contexto Analítico	96
Categorías Abiertas.....	100
Categoría Axial	104

Categoría Selectivas	122
Teorización Emergente	124
Triangulación de los Resultados	129
V REFERENTES TEORICOS Y APORTES OPERATIVOS.....	132
Momento de Concreción I.....	133
Momento de Concreción II	156
Momento de Concreción III.....	171
Momento de Concreción IV.....	176
VI REFLEXIONES FINALES Y SUGERENCIAS.....	188
Deflexiones Finales	188
Sugerencias	191
REFERENCIAS	194
ANEXOS	
ANEXO “A”	200
ANEXO “B”	204
ANEXO “C”	211

LISTA DE CUADROS

pp.

CUADRO

1.	Postura de la Teoría Crítica de Carr y Kemmis.....	67
2.	Procedimiento de Investigación.....	85
3.	Categorías Abiertas	100
4.	Categorización Emergente.	102
5.	Unidades Emergentes: Abiertas y Axiales.	103
6.	Categorización de Informante 1.....	106
7.	Categorización de Informante 2.....	110
8.	Categorización de Informante 3.	114
9.	Categorización de Informante 4.....	118
10.	Categorización Selectiva.....	123
11.	Categorización Global de los informantes Clave.....	124
12.	Plan de Formación.....	162
13.	Secuencia Didáctica 1.....	164
14.	Secuencia Didáctica 2.....	166
15.	Secuencia Didáctica 3.....	168
16.	Secuencia Didáctica 4.....	170
17.	Matriz de Triangulación Teórica....	204

LISTA DE GRÁFICOS

pp.

GRÁFICO

1. Teoría Fundamentada	84
2. Análisis de la Información	97
3. Estructura particular Informante 1	109
4. Estructura particular Informante 2	113
5. Estructura particular Informante 3	117
6. Estructura particular Informante 4	120
7. Integración de Todas las Estructuras en una General	121
8. Análisis e interpretación de los resultados	133
9. Postulados Teóricos presentes y necesarios	174
10. Teorización de la Realidad.....	175
11. Postulados Teóricos presentes y necesarios TRAPEDEP	179
12. Postulados Teóricos necesarios	180
13. Supuestos teóricos de DSCPP, AFPPS, AFED, y TRAPEDEP.....	183
14. Modelo de postulados necesarios	186



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación Lenguaje y Comunicación



*PRÁCTICA PEDAGÓGICA SUSTENTADA EN LA SOCIOCRTICA PARA EL
EJERCICIO PROFESIONAL DIDÁCTICO EN IPMJMSM*

Autor: Edgar Bello
Tutora: Moraima Torres
Fecha: Febrero 2018

RESUMEN

El estudio centra su propósito en generar supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la socio crítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Se sustenta en la teoría pedagógica de Dewey, sociocrítica de Carr y Kemmis, Habermas. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se define como cualitativa interpretativa y participativa, se respalda en el paradigma sociocrítico, se posesiona del método interpretativo y apoyado con un diseño de campo, con soporte en la teoría fundamentada y su método comparativo continuo. Utilizando las técnicas: entrevista en profundidad, observación participante y los instrumentos: guión de entrevista, notas de campo y grabaciones. El escenario corresponde al IPMJMSM, donde se tomaron cuatro (4) informantes clave. El conocimiento que se obtuvo, con la interpretación de las situaciones empíricas que permitió esclarecer dialécticas y actuación de los profesores, con datos sobre conocimientos y experiencias. El análisis cualitativo se desarrolla con matrices que destacan categorías y sub-categorías de análisis, la organización, estructura de los hallazgos emergentes que permitieron confrontan los referentes teóricos con la realidad encontrada, concluyendo que la dialéctica pedagógica carece de participación emancipadora, y se recomienda la revisión del estudio; se genera la construcción en aproximación teoría de salida con análisis pentadimensional del saber. La investigación enfocada en la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico ostenta relevancia académica, práctica y teórica, para el conocimiento de los procesos de aprendizaje, en la búsqueda de soluciones a problemas asociados a la pedagogía como práctica educativa enfocada en el eje didáctico con preeminencia de participación protagónica.

Descriptores: Práctica pedagógica, sociocrítica, eje profesional didáctico profesoral.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de interacción en la sociedad educadora, crean diferentes formas y sistemas para detectar el nivel de aprovechamiento de sus recursos y realizan esfuerzos para transformar y adquirir nuevos conocimientos, también realizan la tarea de conocer e interpretar las pedagogías presentes desde la didáctica en presencia de la participación protagónica apegada a las acciones en unión de la teoría y la práctica; así la calidad, el rendimiento, y otros aspectos importantes como la excelencia educativa en cada región internacionalmente, se encausan en búsqueda de la pertinencia, eficacia, eficiencia y productividad de las acciones educativas.

Al respecto, el estudio doctoral se encuentra inmerso en la línea de investigación Lenguaje y Comunicación, enfocado en la interacción educativa de la transformación de la práctica pedagógica con un enfoque pentadimensional (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica), desde el eje didáctico, se propone construir supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) para mejorar su ejercicio profesional desde una postura sociocrítico con un marcado carácter autor reflexivo, asumiendo que el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, la autonomía racional liberadora del ser humano, y por consiguiente en entendimiento de la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Así se entienda la necesidad de socialización la gestión del conocimiento desde el proceso de interacción pedagógico, que destaque la problemática de la incongruencia presente en el ámbito universitario apegada al logro de sistematizaciones transformadoras que representan hoy día un elemento intrínseco en el proceso de acción profesional.

Desde su naturaleza la presente investigación se considera participativa y colaboradora, diseñando espacios para la creación de comunidades que tengan como banderas de desarrollo la crítica y la autocrítica como camino hacia la comprensión, la transformación y la emancipación y en el caso de la presente investigación busca

mejorar de la práctica educativa y toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada, por lo tanto mejorar la práctica es hacerla más educativa.

Es relevante, ya que la educación del País representa, una institución crucial por las características que reviste en términos de cobertura, planes, programas, y praxis profesionales, en el ámbito de las personas involucradas en el proceso y en el sistema social general sobre todo en el campo educacional apegadas a los postulados sociocrítico que encausan el conocer y comprender la realidad como praxis partitiva protagónica, unión de la teoría y la practica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida, así como la adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica; todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada

Desde épocas inmemoriales hasta la actualidad, la sociedad en el campo de la investigación desde la práctica pedagógica se encuentra en constante evolución según los cambios experimentados por la ciencia, y el desarrollo del aprendizaje enmarcados en el entender el proceso de investigación netamente emancipador con perspectiva pentadimensional, donde se pueda posicionar el eje de la didáctica en la praxis profesional profesoral desde el asumir la realidad de cada entorno y no otra, caracterizar la innovación en formulación de dicha acciones que beneficien al entorno, lograr metas de indagación propias, hallazgos epistemológicos subyacentes, y procedimientos metodológicos que permitan acceder al conocimiento como acción de producción enmarcadas en los acontecimientos importantes de la vida en comunidad, y aislando la manera mecánica tradicional, por ello, la gestión educacional de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral no debería obrar mecánicamente ,sino se interiorizarse en la conciencia, integrar subjetivamente y así quedarse sujeta a la interioridad y voluntad en condiciones de búsqueda de la calidad constante.

En la actualidad la universidad venezolana centra su atención en la transformación académica como vía del desarrollo sociopolítico del país, dando cabida a sociedades modernas que han venido implementando sistemas educativos, en aplicación de principios teóricos, de equidad sociocrítica, praxis pedagógica eficiente y didáctica profesoral, adecuadas para generar la calidad de la educación en participación pirogénica emancipadora. En esta implementación, el eje didáctico con perspectiva pentadimensional de la investigación, debería alcanzar diferentes enfoques de acción académico curricular, donde la práctica pedagógica, se conciba como una actividad académica donde el profesor impregnado de creatividad impulse el desarrollo del pensamiento desde la observación, memorización, definición, análisis, síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguir instrucciones, la toma de decisiones, resolución de problemas y la creatividad, entre otras.

En consecuencia, el problema de escolarización universitaria en el campo de la transformación pedagógica se ha atendido parcialmente, con la mencionada cobertura acciones en planes y programas de diversos tipos como el de formación, pero faltaría atender el de la eficiencia en la praxis pedagógica sociocrítica, ejercitación profesional didáctica, enmarcados en la participación protagónica emancipadora adecuado para la calidad de la educación.

En relación con el problema de la praxis pedagógica fundamentada en sociocrítica y el ejercicio profesional didáctico profesoral, diversos análisis de la realidad educativa confirman, que un elemento determinante para conseguir un sistema educativo de calidad, es el de la formación, capacitación y perfil alcanzado emancipador, es por ello, que se espera una transformación profesoral caracterizada por una elevada capacidad de análisis reflexivo, teórico y práctico con profunda convicción de adaptar el quehacer didáctico apegado a los avances y cambios de la teoría pedagógica y conocimiento apegados a la ciencia e innovación.

Asumir esta concepción en la práctica pedagógica, implica considerar los factores asociados a los cambios necesario, los cuales exigen una nueva forma de entender las características demostradas en el ejercicio profesional protagónico, por lo cual se presenta el reto de adecuar logro del currículo, para abordar las

características que demuestren un proceso netamente apegado al emerger de realidades.

El problema de investigación de la práctica profesoral en dificultades de optimización del proceso pedagógico participativo protagónico, enmarcado en el cumplimiento alcanzado emancipador, escasea el orientar la didáctica pedagógica desde la postura entre el sujeto que contempla y la realidad contemplada de conocimiento en experiencia real y significativa en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPJMSM).

Ante estas perspectivas, se destaca que la Universidad Experimental Libertador (UPEL) desde sus Políticas de Docencia exige a los profesores la responsabilidad social universitaria de formar a los futuros profesores del país. En consecuencia en los centros de Investigación Educativa se presentan improperios del partir el abordaje de la práctica pedagógica del profesor, asumiéndola como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los actores y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral en la formación de la personalidad del individuo cumpliendo así con dificultad con lo consagrado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).

Ahora bien, asumir esta responsabilidad en el contexto universitario es pretender transformar estilos, creencias y saberes de los profesores tomando en consideración la realidad actual de cada educador permitiéndole una vinculación no solo al desarrollo del país, sino también a la universidad como institución encargada de generar y difundir el conocimiento como un servicio público que presta a la comunidad para su bienestar social.

Para lograrlo el desarrollo de acciones estratégicas enmarcadas en las funciones de docencia, investigación y extensión con la finalidad de desmontar paradigmas existentes necesita del apremio de revisión de investigación constante para que se interiorice el papel asumido desde las problemáticas existentes en la praxis profesional pedagógica, donde el desarrollo de habilidades sociales pueda contribuir en la construcción de conocimientos.

De esta manera el eje didáctico represente la herramienta pedagógica para transformar el saber que se posee, desde una postura de investigación pentadimensional fundamentada en la praxis axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, en el cual realizar una despersonalización de conocimiento para lograr participación protagónica, en apropiación de cada aspecto del ser en su realidad.

De esta forma, en la realidad investigada, desde los referentes de las categorías estudiadas como lo fueron: practica pedagógica, sistema de creencias sociocríticas, y ejercitación profesional didáctico profesoral desde lo pentadimensional, enmarcadas en las subcategorías de estrategias y contenidos, acciones sistemática de transformación del eje didáctico, actividades de transformación de la práctica pedagógica; valorar los alcances del fortalecimiento en el desempeño profesoral. Así los resultados expresados en los hallazgos como teorización emergente de este estudio que se puede visualizar en el capítulo VI correspondiente a dicho análisis, presentan improperios problemáticos para lograr la práctica pedagógica profesoral guiada por los intereses emancipadores, que conciban el saber cómo un constructo social, y considerar el aprendizaje desde la postura pentadimensional investigativa, de igual forma los contenidos curriculares son seleccionados mediante negociación sustentada escasamente en la opinión crítica de los sujetos que contemplan y la verdad contemplada.

La investigación se sustenta teóricamente en los postulados de la teoría Se apoya en la teoría pedagógica de Dewey, sociocrítica de la enseñanza de Carr y Kemmis, Habermas, ejercicio didáctico Díaz y Hernández, y Feo, destacando el basamento referencial de los cinco (5) principios que impregnan el desarrollo investigativo, desde los postulados que representan la innovación de este estudio, que ubican cada uno de los referentes de los postulados formales emergente, ya que al revisar la dialéctica encontrada en las acciones de los profesores, se puede lograr un proceso ideal, constructivo, así como significativo que apremia a la participación protagónica y emancipadora desde dichos referentes los cuales se expresan en función de: (a)el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica

integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica (Si la dialéctica es marcadamente idealista y se afirma como sistemática, la dialógica es profundamente realista-existencial, y huye de las pretensiones de reducir la realidad a sistema) con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas.

De igual forma se constituye la necesidad de cambio investigaciones desde la postura pentadimensional de la investigación en conocimiento contante con acción mentefacto, es decir un esquema conceptual del ser pensante, construido para abordar las cinco dimensiones expresadas de dicho modelo de acción como lo son: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, y apegados a: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) de las metas de la investigación, (d) supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, ello en el pensamiento indagativo que subyacen en la actividad profesional profesoral del IPMJMSM, y que se expresan en una de sus manifestaciones más relevantes, tal como lo son el proceso de análisis emergente, es de destacar en este recorrido que dentro de la pedagogía conceptual los mentefactos la consideración de caracteres que representan una idea o palabra de forma gráfica sirve para estructurar los conceptos existentes en la mente profesoral como los presentados en el capítulo de los hallazgos.

Así el estudio metódicamente se postula desde el modelo epistemológico en paradigma sociocrítico y orientado por el método cualitativo interpretativo con análisis derivados de la hermenéutica crítica, con apoyo en la teoría fundamentada y su método comparativo continuo (Glaser y Strauss, 1967; Pandit, 1996; Strauss y

Corbin, 1998). El escenario corresponde al IPMJMSM, donde se tomaron cuatro (4) informantes clave. La técnica es observación participante y entrevista en profundidad para la recopilación de la información. El análisis cualitativo se desarrolla con matrices que destacan categorías y sub-categorías de análisis, se desarrolla la triangulación de teorías, se estructura los hallazgos emergentes que permitieron confrontan los referentes teóricos con la realidad encontrada, así se genera la construcción en aproximación teoría de salida con análisis pentadimensional del saber.

La tesis se estructuró en seis Capítulos: Capítulo I: Ontología Situacional, contiene el contexto, aproximación a la situación problemática, los objetivos de la investigación, así como la justificación de la misma; el Capítulo II: Entramado Teórico, Filosófico y Referencial, el cual presenta los antecedentes de la investigación, las referencias de las categorías teóricas y legales; Capítulo III: Arquitectura Epistémica y Metodológica, se describe la fundamentación paradigmática, el diseño de la investigación, el escenario y los participantes, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, los procedimientos, tipos de análisis. En el Capítulo IV, Hallazgos emergentes: presenta el contexto analítico de la información, reflexiones de las categorías abiertas, axiales y selectivas, y los análisis cualitativos interpretativos de la información recolectada en las entrevistas. En el Capítulo V, Reflexión Teórica: están presentes los postulados teóricos en aproximación de los supuestos teóricos de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para la ejercitación profesional profesoral del IPMJMSM; y en el Momento VI, se incluyen las reflexiones finales del estudio, posterior se presenta las referencias consultadas y anexos.

CAPÍTULO I

ONTOLOGÍA SITUACIONAL

Este apartado permitirá plantear una aproximación de la realidad existente desde el punto de vista del investigador, presentando de esta manera una situación descrita a partir de la observación desde el propio escenario donde se pretende intervenir mediante un enfoque cualitativo y en función de ello contiene el contexto problemático, el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la importancia de la misma.

Contextualización del Problema

Se inicia en aproximación al contexto del desarrollo en la problematización de las posturas de los hallazgos teóricos referenciales, así en la actualidad el Ethos académico de la educación superior se relaciona con los objetivos y las prácticas pedagógicas específicas que dan lugar al funcionamiento institucional homogéneo y conforman el Subsistema de Educación Universitaria.(SEU). En atención a ello, la práctica pedagógica se convierte en el procedimiento académico de los profesores con respecto sus actores. En consecuencia y dentro de la práctica de profesor se encuentra el Eje Didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los actores educativos como seres sociales y transformador de realidades dentro de un contexto determinado.

La experiencia de la investigación se llevo a cabo en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), ubicado en el sector la Urbina del municipio Sucre del estado Miranda, institución de educación superior adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), que tiene la Misión de la formación de Profesores en Educación en sus diferentes especialidades.

En cuanto al desarrollo de la misma se realizo dentro del Departamento de Geografía e Historia, el cual cuenta con una plantilla de treinta y nueve (39)

profesores que administran el currículo en la especialidad referida y de acuerdo a la experiencia como jefe de área y evidencias presentadas en reuniones del departamento y en la Comisión departamental, se encuentran posiciones disímiles en cuanto a noción de las prácticas pedagógicas, donde se establecen marcadas diferencias sobre el abordaje del Eje Didáctico y no se asume el compromiso de formar profesores en el área de Geografía e Historia tal como lo establecen la misión y visión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y los Organismos Internacionales que dictan pauta en materia de educación.

Entrando en materia problemática, internacionalmente uno de los planteamientos principales en la educación es la participación protagónica de la sociedad y un reto para las mismas desde la modernidad, ya que constituye alcanzar metas y objetivos en función general de la educación en términos reales que lleguen a todos los niveles de la población, por lo que se demandan respuestas ante una etapa que exige el desarrollo dinámico para el control de la acción futura, y la educación es la clave.

Las políticas educativas y las acciones a nivel universitario, exigen que se analice y trate al problema de la práctica pedagógica desde la perspectiva de la investigación con una postura sociocrítica, ya que son muchas las investigaciones sobre la importancia de la integración proceso pedagógico y la práctica profesional desde la acción del ejercicio profesional didáctico, sin embargo; hay muy pocas dirigidas a la participación emancipadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de allí que en esta investigación en preeminencia de la práctica pedagógica profesoral desde la perspectiva de la sociocrítica emancipadora postula la visión dialéctica de la realidad, así como el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, para lograr la utilidad crítica de la ideología en el logro de competencias ideales.

La educación constituye el más importante pilar sobre el cual se construye y transmite la cultura de una sociedad, por tanto es un elemento decisivo en los cambios de las estructuras socio-culturales, políticas, educativas y económicas, en consecuencia es el camino más expedito para alcanzar las exigencias de vida propuestas en los nuevos tiempos y la formación para esa vida.

A lo largo de la historia, para el logro de sus fines y objetivos, la educación ha persistido en la búsqueda constante de pedagogías, métodos y reformas que incidan para mejorar la calidad de la misma, dentro de estas se incluye el método ejercitación didáctica de proyectos educativo, según Segovia (2005), para resolver a través de actos voluntarios y planificados, las situaciones con problemáticas educativas que dan origen al pensamiento de alternativas y posibles soluciones, resaltando entre muchas de ellas, la visualización de vincular la escuela con la vida, con el mundo, es decir, hacerla pertinente.

Desde estas perspectivas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), en marzo de 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT), celebrada en Jomtien (Tailandia), adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en la que se proclamaba que “toda persona tiene derecho a la educación”. Así mismo, reconocía el retraso que se había producido en los sistemas educativos de muchos países en desarrollo, durante el decenio de 1980 y contraía el compromiso de satisfacer las necesidades educativas básicas, de todos los ciudadanos en todas las sociedades.

La UNESCO (2009), por tanto, centra su atención en la necesidad de consolidar la transformación universitaria a partir de la noción de formación integral, la producción intelectual y las practicas pedagógicas, como elementos que permitan lograr la vinculación del individuo en su contexto socioeconómico con miras a desarrollar sus potencialidades para la resolución de los problemas que inciden en su desarrollo. En este sentido, la precitada Organización Mundial plantea que los fines de la Educación Universitaria deben estar:

Enfocada en la construcción de conocimientos, en el desarrollo de capacidades para aprender a lo largo de toda la vida, en el reconocimiento y la atención a la diversidad, supone pensar, también, en políticas que orienten una profunda transformación de los enfoques, modelos y sistemas de formación y desarrollo profesional (p.10).

En consecuencia la interpretación de la relación profesor –actor educativo– debe estar direccionada en la dimensión del conocimiento, argumento que describe la interacción en los espacios pedagógicos donde la enseñanza y aprendizaje procuran

un relación inteligente que implica el uso de lenguaje y formas de comunicación que define la práctica pedagógica del profesor universitario y que a partir de la actualización en didáctica es posible transformarla.

En este sentido, la pedagogía como lo plantea Dewey (2001), “Representa el proceso de estudio de las técnicas de acción y metodologías para el aprendizaje” (p. 34), así sus primeras reflexiones acerca de la educación como padre de la pedagógica educativa, comienzan a desarrollarse bajo influencias que van desde Hegel pasando por Peirce hasta llegar a Darwin. A Dewey, estos tres autores influenciaron en su formación, por lo que se podría decir en primer lugar que Hegel influencio a Dewey sobre todo en la parte de los caracteres filosóficamente más importantes de su planteamiento, es decir, mientras que para Hegel todo es racionalidad absoluta, necesidad y certidumbre para Dewey el todo muestra caracteres de incertidumbre y error, de precariedad y riesgo, y la razón no es más que un medio para alcanzar una situación de mayor estabilidad y seguridad para el proceso de enseñanza en la acción pedagógica.

Enmarcada en estas ideas, la práctica pedagógica profesional postulada por Dewey (2001), se puntualiza en: “La esencia de la formación docente para la práctica pedagógica, como protagonista de su misión dirigida a propiciar herramientas de descubrimiento en acción de gestión del conocimiento, representa el hacer desde el conocer” (p. 345), a sí mismo, como actor social, libre de tomar decisiones y responsabilizarse por sus acciones, justifica que tenga una formación adecuada, para poder ejercer la docencia con la practica pedagógica que le permita aplicar los postulados teóricos que están presentes en el currículo educativo.

Desde el punto de vista de Freire (2002) afirma que: “La universidad pedagógica sirve para que los educadores y educandos aprendan de la realidad para escribir su propia historia” (p.123). Es por eso, que el profesor en tanto facilitador del aprendizaje, junto con sus actores educativo como partes del proceso pedagógico deben identificarse mutuamente a través de la interacción, la práctica reflexiva, la didáctica interactiva, para entender su mundo en forma crítica que los lleve a transformar el entorno donde se desenvuelve.

Por consiguiente la didáctica como componente de actualización del profesor se presenta como la alternativa para generar conocimientos y destrezas andragógicas con un alto nivel de competencia y estándar de calidad. Por lo tanto, es capaz de producir, innovar, difundir conocimiento científico y tecnológico orientado hacia los logros de una educación articuladas con las necesidades sociales para la transformación y la emancipación. Así como también el planteamiento de vías de solución a los problemas que atraviesa el Subsistema de Educación Universitaria (SEU).

En Venezuela el Subsistema de Educación Universitaria (SEU) amerita de una profunda transformación a partir de planteamientos alternativos que garanticen el desarrollo de prácticas pedagógicas en función a los factores socioculturales que rodean la realidad educativa, por lo tanto se convierte en el escenario donde el profesor a partir del eje didáctico como instrumento busca la reflexión, transformación y adquisición de los aprendizajes.

De modo que dentro de este proceso al profesor dominar el saber desde una perspectiva académica y disciplinar define su práctica, elemento que permite una reflexión sobre su proceder vinculado a los contenidos que se administran, ¿El cómo se administra? y ¿Cómo se puede transformar lo que se administra? Para ello debe existir un proceso de comunicación continuo y flexible con miras a lograr las metas educativas y en este sentido Ortiz y Mariño (2009), señalan:

La comunicación pedagógica (o educativa) constituye un término aceptado en los medios científicos pedagógicos porque refleja una realidad imposible de soslayar: la importancia decisiva que adquiere la comunicación del maestro con sus actores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en particular y en el proceso pedagógico en general, para el cumplimiento de los objetivos de la educación (p.1).

Por consiguiente, este proceso de comunicación está definido como un acto social práctico donde se crean espacios para generar el aprendizaje a partir de la administración del eje didáctico que busca desarrollar las potencialidades para la transformación del individuo en sociedad. A tal efecto los acuerdos que se logren a través de una comunicación efectiva deben ser consensuados ya que implica un conjunto de emociones, saberes y comportamientos del profesor con respeto a su

formación universitaria y que mediante un acto racional crea vínculos de comunicación en distintas modalidades que definen su discurso, entendido como el sistema de creencias subyacentes en su práctica pedagógica con la finalidad de transformar y comprender realidades de acuerdo a un contexto educativo determinado.

Por lo tanto, el trabajo pedagógico del cual es objeto el actor educativo lo coloca en una posición de total sumisión a unas doctrinas pre elaborado que se imponen en muchas ocasiones elemento no vinculados a la realidad. Esto se nota claramente en la negación de los saberes que emergen de las experiencias de su trabajo académico dentro de la Universidad. Debido a ello, el estudiante no cuenta como sujeto creativo, y debe reducirse al papel de técnico acrítico que ejecuta órdenes o que, a lo sumo, tiene la libertad de decidir cómo ejecutar líneas de acción no decididas por él.

Al respecto Torrealba (2009) destaca:

En sí, el objeto del conocimiento, se encuentra contenido parcial o totalmente en el discurso del profesor, en los recursos para el aprendizaje, en el entorno físico, familiar, social y en otro grupo de clase. El profesor gerencia los objetivos y contenidos por medio del discurso (interacciona), éste debe estar encaminado a mediar el aprendizaje, cuidando de no pre dirigir la información, de imponerse entre el sujeto y el objeto de conocimiento, evitando introducir distorsiones que desvíen u obstruyan la comprensión, la curiosidad, el surgimiento de la motivación intrínseca inherente en la construcción del aprendizaje (p. 15).

De esta manera surge la necesidad de abordar los problemas de la Universidad desde una perspectiva amplia que permita contribuir a la determinación de objetivos educativos a través de investigaciones que conduzcan hacia la crítica reflexiva y comprensiva por lo tanto, la ciencia de la educación no tiene que limitarse a la descripción y el análisis de objetivos educativos ya existentes.

En consecuencia se hace necesario incorporar dentro de la práctica pedagógica del profesor universitario elementos para la reflexión consciente con la posibilidad de conseguir la autodeterminación, la emancipación y la transformación de los actores

de la universidad con nuevas corrientes de pensamientos que garanticen una educación con calidad. Por lo anterior el modelo educativo universitario se enfrenta a las exigencias de un modelo de competitividad de la globalización económica, que impone nuevos modos de pensar, que permita asumir una conciencia social ajustada a los nuevos paradigmas del aprendizaje.

Es por ello que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador se encuentra en proceso de transformación del diseño curricular del año 1996 para erradicar el viejo paradigma cognitivo instrumental implantado en la sociedad. De modo que el documento Transformación Curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2013), se plantea lo siguiente:

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador será una Universidad de excelencia, comprometida con elevar el nivel de la educación mediante la formación de profesores competentes, capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores y de impulsar la transformación de la realidad social, para contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria (p.5).

En efecto en el nuevo Documento Base del Currículo UPEL (2011), proyecta que el profesor se comprometa a situarse y posesionarse de nuevas formas de interpretación de la realidad. Para lograr esto debe problematizar la educación y el currículo como garantía de transformación y dar respuestas desde la confrontación de saberes a las asimetrías existentes. Así como el promover la transformación desde la innovación, investigación como acción humanizadora y creadora y finalmente ofrecer una formación de calidad.

Al respecto Freire (2002), señala, que “los proceso pedagógicos en los espacios universitarios donde se presentan como lugares de enseñanza presentes de contradicciones, la interactúe con los eventos de la vida cotidiana construye la emancipación del ser” (p.56), en este caso, se construye la emancipación en el profesorado y el actor educativo a través de la practica en el aula.

No obstante, desprenderse de una práctica profesional pedagógica cultural enraizada no es tarea fácil, por lo tanto corresponde al profesorado concienciarse, promulgar, afianzar en sus prácticas pedagógicas transformadoras, el desarrollo del pensamiento crítico que conlleve al actor educativo, hacia la transformación emancipadora. Desde este punto de vista Giroux (1999), afirma que:

La emancipación pedagógica se desarrolla bajo los postulados de la teoría crítica que busca revelar la forma de romper con las estructuras de dominación existente y hace un llamado a la integración de los procesos de emancipación y lucha para lograr la autoliberación. (p.24).

Dentro de esta perspectiva, la universidad reproduce las relaciones dominantes, donde tiene como protagonistas: actores que las conforman a través de la práctica pedagógica; de acuerdo con el sistema educativo imperante, el cual imposibilita la emancipación del que aprende; y en tal caso del que orienta, ya que él, en su práctica de aula continua haciendo uso de métodos educativos prediseñados de forma uniforme, reduciendo en ambos, la libertad de elección y acción. Por lo cual, sólo se logra saturar de información al educando.

Sin embargo, la visión, de la universidad tradicional actual, cumple un papel preponderante como formadora de individuos pasivos y legitimadores de las condiciones preestablecidas. Si la misma no se orienta debidamente mediante la adopción de nuevas prácticas pedagógicas, el proceso se convierte en retroceso. Como lo señala, Giroux (2003), que es por medio del aula y a través de la práctica pedagógica utilizada por el profesorado, que se pueden modificar las estructuras mentales de la dominación y convertirlos en pensamiento liberador, que desarrollen conciencia para que cumplan su función dentro de la sociedad con sentido crítico, solidario y emancipadores.

En la pedagogía emancipadora sociocrítica, el aprendizaje es adquirido mediante un proceso formal, porque es visto como la mediación entre el ser humano y la realidad social en su amplio significado, es decir, que los saberes que se adquieren a

través de la apreciación y percepción de la realidad, sirven de instrumentos para la reconstrucción de la misma.

De igual forma, la teoría sociocrítica postulada por Carr y Kemmis (2008), ilustran desde una óptica de cómo la ciencia social crítica da aportes significativo a la sociedad para superar sus problemas. Esta teoría viene a dar apoyo al proceso problemático de la práctica pedagógica desde la perspectiva protagónica participativa y emancipadora, ya que entre otras cosas parte de que la investigación crítica debe proponer interpretaciones teóricas como base para el análisis de las prácticas, así como sugerir las acciones que puedan modificarla.

En consecuencia la teoría crítica permite a la luz del conocimiento no enfatiza el desarrollo de teorías sino que aporta interpretaciones a la luz de las cuales estos puedan discutir críticamente cómo su quehacer está influido por las estructuras sociales y políticas, y es a partir de sus aportes en la teoría crítica de la enseñanza, que se presenta la pedagogía crítica, currículo crítico.

En este sentido, se parte con la concepción de teoría y práctica expuestas por Carr y Kemmis (2008), en su Teoría sociocrítica de enseñanza, el cual retoma las ideas del saber aristotélico, teniendo repercusiones en la educación, influyendo en la definición de un saber educativo basado en la reflexión acción; por lo cual la postura de la búsqueda en el conocimiento educativo pasa por un proceso de reflexión educativa como un pilar básico para el desarrollo de la acción y la concepción teórica.

Así también, plantean, la postura crítica en la pedagógica educativa, desde una postura basada en la experiencia acumulada a través de la tradición de los prácticos que reflexionan y transmiten su concepción educativa, en el cual concuerda con Habermas (1999), desde el vértice ideológico sociocrítico, clasificando o considerando cinco (5) posiciones paradigmáticas de acuerdo a la forma en que estos paradigmas conciben la relación entre teoría y práctica: (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción

dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

En el paradigma sociocrítico se considera la unidad dialéctica de lo teórico y lo práctico, y nace como una crítica al positivismo transformado en científicismo, es decir, como una crítica a la racionalidad instrumental y técnica preconizada por el positivismo y exigiendo la necesidad de una racionalidad substantiva que incluya los juicios, los valores y los intereses de la humanidad.

En este respecto, se aprecia que los postulados de la teoría crítica es fundamental la relación entre teoría y práctica, porque ella misma surge de la revisión de esta relación, y es por ello, que la concepción de la relación teoría-práctica es el criterio que utiliza el paradigma crítico para diferenciar los distintos paradigmas o tradiciones de la investigación. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la práctica crítica; esto es, una forma de "ilustración" de una acción social transformada. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación.

Desde estas consideraciones la teoría sociocrítica, postulada por Carr y Kemmis (2008), genera las siguientes consideraciones sobre lo que debe ser una teoría educativa: “La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad; La teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes...” (p. 56), por lo tanto, la teoría educativa debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los auto- entendimientos distorsionados, además debería ocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los orientadores de la enseñanza vean cómo eliminar o

superar tales aspectos; La teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

La finalidad de la teoría sociocrítica en la enseñanza para Carr y Kemmis (2008), parte entonces de la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativas, considerando al profesor como investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad en la sociedad, y lo que impregna el trabajo sobre el perfil de competencias desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se postula en base a los cinco postulados de dichos autores en los cuales se expresa: (a) la visión dialéctica de la realidad, (b) el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, (c) la utilidad crítica de la ideología, (d) la sociopolítica, y (e) las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica; todo ello ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas.

Desde este escenario, se concibe que es a partir de la postura de la teoría sociocrítica, que la práctica pedagógica, debe responder a unas características muy particulares que contribuya a la ejercitación profesional didáctica, de manera que permita el desarrollo de actitudes críticas, lo cual está en el contexto de la práctica pedagógica pentadimensional planteada por González (1996), y que postula los principios de investigación desde: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica apegados: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) de las metas de la investigación, (d) supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, todo ello desde un carácter emancipadora.

Con base a lo antes expuesto, se plantea la necesidad de un profesional con práctica didáctica proactiva, crítica, reflexiva, con capacidad para apropiarse del conocimiento; mantener un aprendizaje permanente, con autonomía para actuar en una diversidad de ambientes, comunidades de aprendizaje, con habilidades, destrezas, valores y actitudes que le permitan tomar decisiones, innovar para dar respuesta a la

diversidad de problemas que se le presentan y a las múltiples inquietudes que pueden tener sus estudiantes.

En este sentido, el ejercicio profesional desde la postura del eje didáctico cobra nuevas dimensiones enfocado en lo pentadimensional con acción mentefacto, es decir un esquema conceptual del ser pensante enmarcado en el actuar desde los que siente, piensa y hace en postura de practica participativa protagónica que presenta un esquema o mapa conceptual en reflejo de interpretación de diversas operaciones, ya no se trata de impartir conocimientos y métodos de enseñanza, sino que se trata de una interacción socializada donde todos aprendan desde la postura del andamiaje presente y emancipador. Por lo tanto, se trata de un cambio profundo, paradigmático pedagógico; es decir, un cambio en la forma de percibir la realidad, en las creencias, actitudes y valores para facilitar el cambio que se necesita.

De allí, la urgencia de una mayor apertura hacia los procesos de desempeño en transformación profesional en ejercicio didáctico, para mayor flexibilidad curricular y de pensamiento, que permita el logro de una verdadera vinculación entre la profesionalización, la pedagógica, el sentimiento sociocrítico.

Dentro de este contexto las características que definen la realidad del IPMJMSM no es diferente al resto de las instituciones que conforman la Universidad, por cuanto a partir de la experiencia como profesor agregado y dedicación exclusiva se evidencia una disminución progresiva de la matrícula producto de la situación país que impide nuevas inscripciones y los que están no asisten con regularidad. Otro elemento importante radica en la falta de espacios físicos que limita las actividades profesores en la generación de conocimiento técnico científico.

En una aproximación a la situación problemática se considera que: dentro del contexto universitario se asume como valido que la práctica pedagógica debe estar centrada en el eje didáctico y que implica una relación del profesor con respecto a los actores educativos y se sustenta sobre los fundamentos del humanismo social plasmados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y formulados en la LOE (2009) en su artículo 14 el cual señala:

La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes (p.9).

Por consiguiente, es necesario asumir una posición crítica frente a la realidad de las prácticas pedagógicas del profesor y específicamente en el IPMJMSM, ya que se pretende a partir de esta investigación se pretende generar supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, para la reflexión sobre su ejercicio profesional, que permita lograr los cambios desde un pensamiento de investigación pentadimensional y apegado a los postulados de participación protagónica emancipadora.

Dicha práctica emancipadora debe ser entendida desde la realidad de la problemática que se investiga sobre la necesidad de transformación de la práctica profesional tradicional apegada a una idiosincrasia desproporcionada de visión y misión institucional donde las dificultades presentes de la práctica pedagógica sustentada en sociocrítica y el ejercicio profesional didáctico profesoral, difiere de efectividad, eficiencia, eficacia y por tanto productividad, ello apegado a los resultados de los hallazgos expresados en el capítulo correspondientes de este estudio, y donde además se evidencia en los análisis que un elemento determinante para conseguir un sistema educativo de calidad, es el de transformación pedagógica sobre todo del eje didáctico manejado, y alcanzado desde la postura emancipadora, es por ello, que se espera una transformación profesoral caracterizada por una elevada capacidad de análisis reflexivo, teórico y práctico con profunda convicción de adaptar el quehacer didáctico apegado a los avances y cambios de la teoría pedagógica en conocimiento apegados a la ciencia e innovación, así como en apego a los postulados que impregna el proceso educativo en visión pentadimensional.

Es de destacar que lo planteado desde la problemática referencial, observada así como en constantes conversatorios informales, la experiencia del investigador como jefe de área de Historia, con lo evidenciado en los hallazgos de este estudio, se puede

asumir que existe : la falta de proyectar la práctica pedagógica profesoral desde el conocer y comprender a los actores en materia de la responsabilidad para con el entorno, como parte de un proceso de innovación donde la ciencia presente valores al campo del saber desde lo que cada ser sociocríticamente desea aprender axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológicamente.

Esta situación ha generado una actitud crítica, en ocasiones resistente a los cambios de los nuevos tiempos, pese a que la praxis profesional, la cual debe ser considerada en acciones que demanden renovación para una ejercitación didáctica interactiva efectiva del aprender a aprender, desde los postulados de la perspectiva sociocrítica la teoría de la pedagogía de Dewey (2001), quien considera un cuadrante expresado desde: aprendizaje dentro y fuera del aula, el método general e individual pensados desde la nueva institucional, con sentido de planificación y desarrollo curricular integrado; en el cual estimula la práctica pedagógica implícita en un manejo inteligente de acciones interactivas.

De igual forma Freire (ob. cit), Habermas (ob. Cit) Girox (ob. cit) y Carr y Kemmis (2008), entre otros, ilustran desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta aportes significativos a la sociedad para superar sus problemas desde la transformación profesional.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se considera causales de dicha problemática generadas en los hallazgos de este estudio tales como: falta de actualización en formación profesional, cursos de formación en la institución, el ilustrarla óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas, la acción autónoma del proceso profesional y facilitada a los actores educativos, la falta de generación de apoyo de proactividad asertiva, pertinencia en responsabilidad social para con el entorno, escaso compromiso académico, curricular, y pedagógico, apremio a renovación constante del aparataje educacional, y elementos presentes incluyentes de acción en ejercicio profesional de la carrera docente en incumplimiento constante, entre otros.

De acuerdo a las notas de campo registrada en el proceso de observación se evidenciaron algunos elementos que describen el problema entre los que se

encuentran: la responsabilidad compartida de un proceso en total deterioro donde se procura la globalización de pedagogía en masa, la calidad y excelencia educativa quedan a un lado, un país que por falta de calidad educativa se deteriora día a día, actitud y ética sobre los procesos de acercamiento al servicio pedagógico didáctico sin presencia de acción dimensionales de responsabilidad apofántica, que derivan en una práctica y teoría del conocer y comprender la realidad como práctica en detrimento constante de interés al conglomerado del entorno, todo lo cual influye en el proceso profesional del aprendizaje, en una práctica sin integración de conocimiento en acción y valor de responsabilidad, integración cooperativa en auto reflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida, por lo cual se aleja de la adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica.

Como resultado este proceso se sistematiza en los hallazgos desde la reflexión de los informantes claves en preocupación, y se valora a través de la reflexión crítica desde el inicio hasta el final y en función de los resultados, por lo que se refleja que es necesario su redefinición. Por lo tanto el acto pedagógico es una acción social que refleja el grado de confianza y la interacción de los elementos socioculturales y la ejecución sistemática de cursos pertenecientes a un diseño curricular administrados por el profesor del IPMJMSM y que mediante un proceso formativo se podría conocer si realmente esta práctica pedagógica funciona adecuadamente en el ámbito universitario. Además de lo planteado, los hechos que demuestran la práctica pedagógica actual de los profesores del Departamento de Geografía Historia son los siguientes:

Igualmente la experiencia como jefe de área permite asegurar que se evidencia la ausencia de elementos que definen el eje didáctico en cuanto a la planificación de situación de aprendizaje por cuanto en ocasiones el profesor incumple con la planificación de los aprendizajes, ausencia de estrategias de aprendizaje e incumple con la normativa de evaluación. En consecuencia las evidencias de estas afirmaciones como hecho observable para esta investigación se sustentan en la inexistencia de solicitud de la planificación de la secuencia didáctica por parte del profesor

coordinador y jefe de área de los cursos administrados, elementos que define su práctica pedagógica y contradice los procedimientos administrativos.

De allí que Hidalgo (2006) sostiene que “la secuencia didáctica es una estructura que posee una serie de elementos interconectado de forma sinérgica que componen un sistema y que permite la interactividad entre facilitadores y participantes” (p.17).Lo anterior permite incluir dentro de este análisis, la ausencia de supervisión de los procesos administrativos y nula solicitud de la planificación, colocando la evaluación sobre el eje didáctico.

La diferencia manifiesta en la evaluación de los aprendizajes, elemento que se evidencia en los resultados de la evaluación por parte de los profesores que administran los cursos de Comprensión de la Realidad Nacional, Educación Ambiental, Teoría y Método de la Historia y Geografía General. De allí que Bello (2009) sostiene: “las actas de resultados de evaluación emitas por la unidad de control de estudios, demuestran marcadas diferencias en cuanto a la evaluación de los aprendizajes” (p. 12).

La desigualdad de los aprendizajes con respecto a las competencias exigidas como resultado del incumplimiento por parte de profesores de los planes de evaluación emanado por los coordinadores de curso. Elemento evidenciado en los reclamos por parte de los actores educativos en la Unidad de evaluación.

Las limitaciones en la formación del profesor en el eje didáctico. No existen cursos a nivel de postgrados sobre la didáctica .En función de lo anterior AnderEgg (1979): “El aprendizaje se proyecta orientado a la producción escrita y grafica de manera individual y colectiva con ausencia de modelaje pedagógico” (p.20).

El predominio de prácticas pedagógicas sin la supervisión por parte de los coordinadores de áreas. Elemento evidenciado en la improvisación de planes de evaluación y el desconocimiento en el uso de nuevas estrategias de enseñanzas en base a la creatividad. En función de lo anterior, el profesor del área de práctica profesional se limita a evaluar el comportamiento de los estudiantes en la práctica y sin el soporte de modelaje pedagógico.

La exclusión progresiva de la reflexión, la crítica, la etnicidad, como técnicas de planificación de estrategias de enseñanza que garantiza el cierre adecuado en la enseñanza y resolución de problema. En este sentido, Cameron (2001) plantea que “la reflexión es una estrategia de facilitación que forma parte del proceso de cambio y que puede ser usado para catalizar e impulsar un grupo” (p.33).

En atención a las observaciones realizadas como producto de la experiencia del investigador en el Departamento de Geografía e Historia se hace necesario una nueva visión de la conceptualización de la práctica pedagógica del profesor universitario, en términos de satisfacer en forma relevante las expectativas que la sociedad demanda, convirtiéndose en referencia obligada de la comunidad en planes de desarrollo económico y social y sobre todo, en la pertinencia de su oferta de servicio y en función de su papel dentro del ámbito educativo con la finalidad de interpretar y comprender, los modelos, estilos y creencias presentes en el en su práctica.

Por consiguiente, se hace necesario conocer: ¿Cómo se podría mejorar la práctica pedagógica del profesor universitario? y ¿Cómo lograr transformar el Eje Didáctico del profesor universitario?

De allí que responder a tales planteamientos implica la reflexión profunda sobre el mecanismo para lograr un proceso de cambio del profesor universitario y que implica ver el eje didáctico desde la actualización para el desempeño del profesor como garantía de un proceso de aprendizaje de acuerdo las políticas de docencia del IPMJMSM.

De modo que mejorar el desempeño profesoral se convierte en el propósito de la presente investigación ya que permitirá que las practicas pedagógicas con énfasis en el eje didáctico del profesor se adecue con los fines y propósito que tiene Estado venezolano y la Universidad en materia de transformación universitaria. Por lo tanto la administración del currículo, es responsabilidad directa del profesor y se necesita que esté convencido que dé él vaya a depender la construcción de un perfil del egresado y que deba construir un contenido teórico-práctico, concreto, con diversas técnicas e instrumentos didácticos para producir y evaluar el aprendizaje del actor educativo.

Lo anterior describe la naturaleza de la presente investigación, por cuanto es importante interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, ya que la actividad del profesor ha sido y seguirá siendo un aspecto de estudio de la didáctica cada vez es más evidente su papel de facilitador en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. De tal manera se debe asumir esta relación como un proceso racional donde los actores suscriben normas, reglas y disciplina y como hecho observable se menciona el planteamiento de Canalí (2014) quien plantea que:

En ocasiones, en el aula se ponen de manifiesto las debilidades del profesor en su accionar didáctico o en la falta de suficiente conocimiento psico-socio-pedagógico de las actividades a implementar para facilitar la comprensión o la retención del saber (p.3).

Desde esta perspectiva, resulta importante abordar la práctica pedagógica de los profesores del IPMJMSM, en base al manejo del eje didáctico dentro de un contexto de aprendizaje, por cuanto la experiencia profesional como profesor a dedicación exclusiva en el Departamento de Geografía e Historia permite expresar que las actividades de docencia, investigación y extensión universitaria configura un modo de vida que regula la práctica pedagógica.

En este sentido y su elección no puede representar un elemento circunstancial, es necesario que el profesor universitario asuma la responsabilidad social de tener una visión amplia del proceso educativo en la Universidad y el compromiso con la sociedad reflejada en la normativa que regula los procesos de planificación, su desarrollo con estrategias sistematizadas y la evaluación del aprendizaje.

En estos momentos la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, está inmersa en una dinámica social que impulsa la adopción de nuevas estrategias, formas de pensar y abordar la realidad inmediata. Esto requiere la preparación y formación del talento humano como elemento clave para aprovechar las oportunidades del entorno, asumir retos innovadores y ser agentes de cambio social constante.

De modo que las actividades de docencia dentro del IPMJMSM representa el ejercicio sustancial de la universidad y le corresponde reflexionar sobre su actuación y asumir con conciencia ética su práctica pedagógica. Esta función representa las acciones relacionadas con la administración del currículo universitario donde el Eje Didáctico representa el Ethos de lo académico y que implica la transformación de los programas, así como la forma de impartirlos. A partir de las precisiones anteriores, se formula la siguiente interrogante que indica la viabilidad de la investigación:

¿Cómo es el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez?

¿Cómo serán las acciones de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez?

¿Cuáles serán las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez?

¿Cuáles serán los supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez?

Las interrogantes constituyen la base para la definición de los objetivos del estudio.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Generar supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Objetivos Específicos

Interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Determinar las acciones de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Establecer las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Justificación de la investigación

En la actualidad abordar la práctica pedagógica desde la perspectiva científica, constituye la convergencia de diversas aproximaciones teóricas que ayudaran al profesor universitario a valorar su papel dentro de la universidad. Por lo tanto la Importancia y la justificación de la misma se aprecian a través de los siguientes elementos:

La investigación permitirá generar supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez., como base para su transformación y emancipación.

Igualmente permitirá presentar parámetros que sirvieran de base para el establecimiento de supuestos teóricos para la interpretación de la práctica pedagógica a través de la generación de conocimientos, métodos, técnicas sirvan de estrategia para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los resultados obtenidos constituyen un aporte significativo a los conocimientos que se vienen generando en la línea de investigación CILEDU sobre

lenguaje y comunicación perteneciente al Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas de la UPEL.

Este estudio representará un aporte metodológico para aquellas investigaciones identificadas con la investigación interpretativa bajo el Paradigma Socio crítico. Habida cuenta que el corpus teórico se asume como el conocimiento y se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano.

Igualmente, los resultados de la investigación permitirán a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador contar con supuestos teóricos desde los cuales puedan transformar la práctica pedagógica de los profesores de todos los institutos pedagógico que conforman la Universidad , con la finalidad de hacer del proceso de aprendizaje una experiencia liberadora permitiéndoles a los actores educativos enfrentarse a situaciones complejas que requieran la aplicación de nuevas capacidades y habilidades e incluso nuevos modelos culturales, sistemas de valores, pautas de actuación configurando los modos de vida.

Además de ello, es necesario considerar que las instituciones universitarias son uno de los motores principales del progreso de la sociedad, a través de la formación del profesional y la generación de conocimientos que la era actual requiere, en una sociedad cargada de múltiples necesidades, y en una realidad cada vez más compleja que clama por la participación individual y colectiva, que contribuyan a abordar y solventar los problemas para satisfacer las necesidades desde el punto de vista de los postulados sociocríticos engranados con: (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el individuo que contempla la realidad, y la verdad contemplada.

De ahí que, requiere de la integración en el proceso educativo y sus relaciones con acción en investigación desde la perspectiva pentadimensional: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, donde el profesionalismo profesoral en área del conocimiento genere espacio de intercambios transitando por el camino del aprendizaje dirigido hacia: (a) posicionarse ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) de las metas de la investigación, (d). supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico

Desde el punto de vista de los fundamentos del abordaje científico: ontológicamente es relevante al conocer la realidad objeto de estudio, producto de las conversaciones con los informantes, donde se impregna de saberes que llevan a renovar esa realidad, que sobre desde la base de los objetivos del estudio se materializan, en visualizar la realidad, revisar las teorías, y generar teorización de supuestos desde los datos que emergen fundamentado en la sociocrítica.

Epistémicamente, al interactuar con el objeto de estudio, el conocimiento adquirido es altamente significativo para tomarlo en cuenta en la universidad, en la transformación pedagógica profesoral, no solo desde la sapiencia que brinda, sino que al responsabilizarse estará brindando sus servicios para lo cual fue formado.

Desde la parte metodológica, en perspectiva de la óptica de la investigación cualitativa, la aplicabilidad de un enfoque poco tradicional para abordar la práctica pedagógica.

En cuanto a la línea de investigación, el estudio se inserta en Lenguaje y Comunicación, enmarcada en el área de las bondades y praxis de la ciencias de la educación, desde la gestión del conocimiento en la postura analítica constructiva de las acciones sociocríticas de los pensamientos de los actores en el emerger de la necesidad de cambio y solución de la problemática planteada

Así como lo plantea la teoría sociocrítica de unión de la teoría con la práctica y los postulados planteados en concatenación de Carr y Kemmis (ob. cit), y Guva y Lincoln (ob. cit), de comprender la realidad en unión teoría- práctica donde los

conocimiento impregnen la práctica profesional, y se orienta hacia la emancipación liberadora con una integración cooperativa de autores y actores en toma de decisiones de responsabilidad compartida, para el logro de la adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica.

Y en el ámbito axiológico representa un valor de significado en lo personal, social y de interacción sistémica, al potenciar la responsabilidad que debe tener el profesorado en cumplimiento de procesos apegados a la innovación constante.

CAPÍTULO II

ENTRAMADADO TEÓRICO, FILOSÓFICO Y REFERENCIAL

La intención de este capítulo consiste en la caracterización teórica de la investigación con el propósito de dar a la misma un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan abordar el fenómeno. De éste depende el hallazgo del trabajo y se pretende poner en claro los postulados y supuestos orientados desde un modo coherente y está constituido por: los antecedentes, las referencias teóricas; teoría Crítica y pedagogía crítica, práctica pedagógica, eje didáctico y bases legales.

Antecedentes de la Investigación

Para el desarrollo de este estudio se consideraran los aportes de investigaciones tanto internacionales como nacionales que tienen relación con la temática planteada, bien sea en el aspecto conceptual o metodológico.

Hidalgo (2016), en su trabajo titulado: Plan de promoción para la prevención del riesgo en el Barrio San Isidro, da importancia a las actividades de formación basada en criterio conceptuales para la educación comunitaria. La metodología utilizada está basada en un paradigma socio crítico apoyado por el método de investigación interpretativa. El aporte del trabajo de Hidalgo están referido en función de: a) la planificación basada en criterios; b) la aplicación de la metodología y c) tratamiento de las bases legales.

En tal sentido, como conclusión: la educación comunitaria confronta dificultades para descifrar conciencia de profesionalismo sobre todo con apoyo pedagógico, así recomienda la existencia de implicaciones que producen malentendidos, lo cual tiene que ser revisada en profundidad, porque no se activan los

conocimientos en forma apropiada, lo cual, incide en los criterios de confirmación y verdad de lo que ocurre en los encuentros de la comunidad respecto a las acciones ciudadanas.

Este estudio fue tomado por el significado en relación la formación profesional de cara a la acción comunal, y porque trata sobre el cambio de paradigma y el compromiso de acción, que debe poseer el profesional universitario comprometido para asumir la responsabilidad de las nuevas tendencias educativas dirigida a la acción de las comunidades desde el campo pedagógico.

Restrepo (2014), en su trabajo titulado: Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa, tiene como propósito central probar la viabilidad y la efectividad de la investigación-acción desarrollada por maestros y aplicada particularmente a la transformación de la práctica pedagógica personal de los mismos y proponer un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la investigación. Considera la práctica de la enseñanza como una actividad reflexiva que se orienta a hacer mejor las cosas, la división del trabajo entre practicantes e investigadores se desvanece y se prepara a los practicantes para asumir ambas tareas como una integración.

Entre los resultados establece con toda claridad que toda investigación tiene como meta la búsqueda y creación de conocimiento. La I-AE lo hace en dos momentos: al de construir la práctica o reflexionar sobre la misma críticamente descubre su estructura y los amarres teóricos u operativos de la misma, lo que ya es un conocimiento sistemático; y al reconstruir la práctica se produce saber pedagógico nuevo para el profesor y se le objetiva y sustenta por escrito.

El aporte de esta investigación está dado a partir del modelo presentando ya que permitirá a partir del método utilizado lograr transformar la práctica pedagógica y buscar mejorarla permanentemente en función de sus fases: la reflexión, la planeación, la ejecución, y la evaluación.

Rodríguez (2013), en su trabajo titulado: El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, para optar al grado de Doctor en Educación de la Universidad Centroamericana de Nicaragua, pretende analizar el nivel de calidad

reflexiva de los profesores y qué cambios perciben en sus prácticas educativas. El estudio parte del interés de valorar la práctica reflexiva de los profesores universitarios, mediada y gestionada a través de un portafolio digital, en el ámbito de la formación docente.

Los resultados obtenidos muestran que el proceso reflexivo, con unas directrices bien definidas contribuye a mejorar la práctica pedagógica, la planificación de sus clases y una mejor interacción con los alumnos. Asimismo, la relación de esta investigación con la presente radica fundamentalmente en el uso de la experiencia pedagógica para lograr altos niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores.

El aporte de esta investigación está referido a las técnicas utilizadas en las para la planificación de las secuencias didácticas con la finalidad de asumir los criterios para el diseño de mecanismo para la transformación de la práctica pedagógica de los profesores del IPMJMSM.

Cañedo, (2013), realizó un trabajo titulado: La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad, publicado en Revista Electrónica Sinéctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de México.

Este estudio exploró cómo es la práctica docente de profesores con formación pedagógica tomando como eje la dimensión didáctica de la docencia, que se refiere a la importancia que los profesores le dan a la planeación, a la metodología que usan, en particular a las estrategias discursivas de desarrollo temático y estrategias discursivas de interacción, así como a la evaluación del aprendizaje. Además, se analizó si los profesores perciben que la formación pedagógica que han recibido ha influido en su práctica docente.

El aporte de esta investigación estriba a partir de esta se podrá reconstruir y caracterizar la práctica docente de los profesores destacando sus significados y fundamentos, e identificar, a partir de ello, algunas orientaciones pedagógicas para facilitar futuras experiencias de formación docente que, a su vez, contribuyan a la calidad de la preparación de los estudiantes.

Así mismo, Carmona (2013), realizó su estudio doctoral, en la Universidad de Barcelona, titulado: El conocimiento estratégico y procedimental implicado en la formación del profesional universitaria, que tiene como objetivo general: Identificar el desarrollado la formación de profesores en materia de responsabilidad social, y se planteó el conocer cuál es el tipo de estrategia o procedimiento que registra mayor presencia, tanto en los programas de formación, como en las prácticas formativas de los futuros profesionales.

El Marco Metodológico, se corresponde con una triangulación metodológica que aborda las ventajas del uso combinado y complementario de enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Los instrumentos utilizados para abordar la investigación cualitativa fueron la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos.

Las conclusiones del estudio parte de la convicción que el conocer desde los procedimental o estratégico es clave para mejorar el pensar y los aprendizajes en la corresponsabilidad universitaria en acercamiento a la comunidad.

Esta investigación aporta información relevante acerca del grado de conocimiento procedimental que estarían adquiriendo los futuros estudiantes en el marco de su formación universitaria desde el aprender y enseñaren formadores de futuros.

El aporte de este estudio tiene relevancia porque se sustenta en los estilos de enseñanza desde la teoría sociocrítica para el desempeño educativo, donde se resalta en sus conclusiones la importancia de una adecuada praxis de aprendizaje, cónsono con los estilos de enseñanza, que orientan a la presente investigación, por tener inmersos dentro de sus objetivos la praxis educacional.

Barreto (2013), en su trabajo titulado: El discurso didáctico en la transformación del currículo para la formación de profesores, en revista Universitaria de Postgrado de la UPEL-IPMJMSM. Señaló que el propósito del estudio consistió en aclarar la dicotomía y la crisis de identidad entre currículo y didáctica.

De allí que, tanto la didáctica como el currículo se vean cada día más urgidos de claridad en cuanto a sus propósitos e intenciones, para ello se ha partido de la

contextualización de su origen, a través de la revisión del pensamiento de investigadores en el campo, a los fines de arribar a consideraciones puntuales en cuanto a la manera cómo el discurso didáctico debe ser replanteado en el proceso de cambio para la formación de profesores.

A manera de conclusión la autora afirma que es ineludible que se resignifique la orientación institucional frente a la didáctica, se propicie la discusión y reflexión, se replantee el discurso en este campo como una vía para sustentar los cambios inminentes en la formación de nuestros profesores, pues es una tarea inherente al ser pedagógico que no se debe delegar.

El aporte de esta investigación está orientado a las conclusiones de la autora ya que existe la necesidad de transformar el currículo universitario en función de un discurso reflexivo que motive a la comunidad universitaria hacia una reflexión profunda de la didáctica.

Arana (2013), quien realizó su tesis doctoral titulada: Teoría Explicativa de Apoyo Pedagógico para una Gestión Profesional Exitosa Sociocrítica, realizada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (UPEL), su importancia está basada, en el diálogo, pieza central de la gestión profesional. De ahí que toda la iniciativa de comunicación debe estar concentrada en crear un propósito compartido y un lenguaje común sociocrítico, de modo que todos puedan entender porque es necesaria la transformación con apremio a la participación protagónica emancipadora y como los estudiantes necesitan adoptar los roles que cumplen.

Desde la perspectiva metodológica, la investigación abarcó aspectos descriptivos y un acercamiento a lo explicativo. Se aplicó una metodología cualitativa, por esta razón se formularon objetivos para la fase cualitativa enfocados en proceso de interpretación, conocimiento de las acciones presentes tanto desde el punto ontológico, como desde la postura axiológica y epistémica en preminencia de la hermeutica dialéctica para entender las realidades desde el constructo de habilidades comunicativas. En las actividades cumplidas durante la aplicación, donde toda la iniciativa es concentrada en crear un propósito compartido y un lenguaje común, de modo que todos puedan entender porque es necesaria la participación protagónica.

El autor de esta investigación concluyó que: el significado que le asignan los actores que actuaron como informantes claves está relacionada con la actividad en el aula enseñanza-aprendizaje por lo cual afirma que la sociocrítica presenta significaciones que evidencian una concepción de gestión estudiantil de participación compartida y cooperativa.

Los aportes de la tesis reseñada, para la presente investigación, hacen énfasis en la sociocrítica como paradigma de cambio a los problemas educativos, que debe exigir en que todos los que forman parte directa, de la institución, sean protagonistas con el propósito de impulsar la transformación necesaria, donde cumplan un rol primordial la gestión y la apertura al cambio. Así mismo la metodología utilizada se relaciona con este estudio porque se utiliza el método cualitativo, que sustenta la presente investigación.

Otro de los trabajos de investigación es el realizado por Balboa (2013), titulado: Nuevo Paradigma Sociocrítico en Inclusión de la Teoría y Praxis Educativa, presentado en la UPEL; su objetivo general fue determinar los cambios producidos por los nuevos paradigmas sociocríticos para la teoría y práctica educativa.

El propósito fundamental consiste en explicar cómo el paradigma sociocrítico, en premisa de que se ha agotado el potencial para producir resultados de calidad en los varios niveles de la educación, y es necesario cambios con los postulados de dicha teoría. Este investigador en sus aportes propone un nuevo paradigma educacional basado en la sociocrítica capaz de sintetizar e integrar los diversos niveles de la educación y ello enfocado en los elementos pentadimensionales del paradigma que arrojan a las acciones de posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, carácter de la interrogante que se formula, de las metas de la investigación, supuestos epistemológicos subyacentes, y procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, ello en el pensamiento indagativo que subyacen en la actividad profesional de los profesores inmersos en la acción educacional.

En primer lugar, desaconseja la utilización de un perfil de salida tipo túnel para dar paso a otro perfil tipo fugett sociocrítico. Recomienda, en segundo lugar, abandonar el uso indiscriminado de objetivos instruccionales automatizados y segmentados para dar paso a objetivos amplios y flexibles sociocríticos, que se configuran dentro de un espacio social en que se cruzan los dominios cognitivos, afectivos, psicomotor y social.

El diseño instruccional se revisará a la luz del enfoque constructivista para dar paso a un diseño centrado en el alumno, el contenido y el ambiente. Propone, igualmente, enriquecer los textos y manuales instruccionales con los multimedios, interactivos, hipertexto y la adopción de una variedad de insumos y redes de información, se intenta igualmente tomar el contexto ecológico y cultural como el ambiente real de aprendizaje.

Como conclusión principal, se tiene que es necesario que el estudiante universitario se convierta en un instructor, profesional y líder inspirado que conoce su área de saber, gerencia sabiamente el clima de aula e inspira el proceso de aprendizaje con un liderazgo convincente, éticamente sólido y motivador.

El desarrollo de esta investigación permite a la investigadora de este estudio, tener una gama de aspectos teóricos sobre los nuevos paradigmas sociocríticos educativos y los cambios que se pueden lograr con su aplicación en la educación inicial, permitiendo así tener otra visión diferente, de la forma en que se viene dando la enseñanza educativa.

Así mismo, León (2012), realizó su tesis doctoral, titulada: Cuerpo de criterios teóricos como sustento a los estilos de enseñanza para el desempeño pedagógico docente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). El propósito fundamental de esta investigación consistió en generar un cuerpo de criterios teóricos de sustento a los Estilos de Enseñanza para el Desempeño Pedagógico.

Con el estudio se buscó: (a) Identificar los estilos de enseñanza predominantes en los profesores, (b) Analizar los estilos de enseñanza, (c) Describir las percepciones de los profesores y estudiantes del IPC, acerca de los estilos de enseñanza, (d) Interpretar las percepciones de los profesores y estudiantes del IPC,

acerca de los estilos de enseñanza, (e) Develar los criterios que sustenten el modelo de estilos de enseñanza, y (f) Integrar en los constructos que sustenten un modelo de estilos de enseñanza para el desempeño del profesor.

La metodología partió del enfoque ontológico asumido, que se fundamentó en el principio sistémico, y el epistemológico en la dialéctica. En consonancia con dichas concepciones la metodología utilizada se enmarcó dentro de la investigación cualitativa con un enfoque etnográfico. La información se recolectó a través de diversas técnicas e instrumentos, tales como: la entrevista en profundidad y un instrumento tipo cuestionario aplicado a estudiantes del IPC, cursantes de asignaturas administradas por el Departamento, con la finalidad de determinar su percepción respecto al tópico investigado. Para el análisis y tratamiento de la información se utilizó el Método Comparativo Continuo de Glasser y Strauss (1967), y la técnica de Triangulación.

Las conclusiones de la investigación arrojaron como resultados entre otros: a) existen diferencias en los estilos de enseñanza de los profesores del IPC; b) dichas diferencias son evidentes entre los estilos de enseñanza de los profesores de las diferentes áreas del conocimiento, c) se hace necesaria la identificación y ejecución de criterios mínimos de desempeño para una adecuada práctica docente, d) el desempeño docente y los estilos de enseñanza de los profesores adscritos al Departamento de Tecnología Educativa es percibido por los estudiantes como un referente o patrón.

El aporte de este estudio tiene relevancia porque se sustenta en los estilos de enseñanza para el desempeño pedagógico docente, donde el autor resalta en sus conclusiones la importancia de una adecuada praxis profesional, cónsono con los estilos de enseñanza, que orientan a la presente investigación, por tener inmersos dentro de sus objetivos la práctica docente. Por otro lado la metodología utilizada, se enmarco dentro del método cualitativo, que oriento la tesis doctoral.

Por otro lado Uzcategui, (2012), realizó su tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), titulada: Perfil de la formación permanente del profesor en ejercicio como eje fundamental para la transformación

socioeducativa venezolana. Tuvo como objetivo general analizar el perfil en la formación permanente del profesor como elemento fundamental para la transformación socioeducativa, la metodología utilizada en la investigación fue de carácter emergente atendiendo a los principios de la investigación cualitativa para la recolección de la información con la entrevista semi estructurada. En el procesamiento y análisis de los datos se asumió la hermenéutica como técnica de investigación, la categorización y la triangulación. De los discursos emergen tres categorías: Visiones de mis competencias investigativas, Miradas del perfil en la formación del Profesor con competencias investigativas y Desafíos para la gestión de la formación por competencias investigativas. Las conclusiones revelan que el perfil del profesor, es fundamental para asumir la formación permanente y su responsabilidad de contribuir a la transformación socioeducativa.

El aporte teórico de esta investigación, se relaciona en forma directa con la presente tesis doctoral, porque trata del perfil docente que se requiere para llevar a la práctica las nuevas tendencias educativas, que requiere la educación venezolana, ya que trata de un cambio socio educativo, que exigen las nuevas tendencias educativas del nuevo milenio.

Suárez (2011), presento un estudio doctoral: EL saber pedagógico de los profesores de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la Enseñanza. Y el trabajo se presenta para optar a título de Doctor en Educación. El presente trabajo presenta como objetivo Construir lineamientos del saber pedagógico del profesorado universitario de la Universidad de Los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza, de allí establecer a partir de ello, las líneas de base para la formación pedagógica y asumiendo el planteamiento teórico.

Concluye que la tarea formativa en las universidades se ve permanentemente afectada por diversos cuestionamientos relativos a la calidad de enseñanza y su significatividad en el futuro desarrollo de los profesionales egresados de la misma, por lo que recomienda la visión crítica que es necesario reforzar sobre la manera como el profesorado aborda las tareas académicas en el aula universitaria, y referenciar el perfil crítico desde la postura participativa protagónica.

En la perspectiva institucional, la investigación se hace prioritaria en el sentido de reconocer los posibles sustratos pedagógicos originarios y derivados de los profesores/as universitarios para permitir el establecimiento de pautas claras y comunes entre este saber -entendido como una referencia construida en el entorno sociocultural donde se producen las prácticas de la enseñanza, para guiarlas, conducir las y transformarlas si fuese el caso hacerlas- y los proyectos institucionales de docencia, investigación y extensión.

El estudio es tomado como referente, ya que implica la comprensión e interpretación de las concepciones que profesores universitarios usan para el desarrollo del proceso de enseñanza. Tema de gran complejidad en tanto se circunscribe a una serie de constructos que forman parte del campo intelectual de América latina que abordan lo relativo al saber que el profesorado universitario genera en torno a la enseñanza.

Los estudios presentados se relacionan con la producción de la investigación, porque permiten tener un cuerpo de referencia en función de la práctica pedagógica que engrane con el constructo de las actividades profesionales profesoras apegada a la sociocrítica, así mismo expresan la relación que debe existir entre el profesionalismo y las acciones educacionales, igualmente fundamentan el análisis de la práctica para la que se pretende en el desarrollo aponfántico del aprendizaje, donde se debe considerar la naturaleza de la función que desempeña el profesorado del IPMJMSM desde el campo profesoral, motivo que esta es una profesión que se encuentra sujeta a determinadas condiciones, caracterizada por un conjunto determinado de saberes, que tienen lugar en una institución especializada como es el caso que ocupa la presente investigación.

Referencias Teóricas

La formación integral profesorado del IPMJMSM, caso de estudio, se fundamenta en el desarrollo de un proceso apegado a la idiosincrasia en preminencia axiológica, donde el proceso empírico apoyado en la hermenéutica del discurso

profesoral epistemológico referencia las bases de una sociedad impregnada ontológicamente de saberes en procura del aprender a aprender desde el ideal de aprender a convivir, a ser, y a hacer, se enmarca el proceso profesional de ejercitación didáctica, en postula integral.

Dichas postura representan la idea de tomar la práctica pedagógica como expresa Dewey (2001), se puntualiza en: “La esencia de la formación docente para la práctica pedagógica, como protagonista de su misión dirigida a propiciar herramientas de descubrimiento en acción de gestión del conocimiento, que represente el hacer desde el conocer” (p. 345), a sí mismo, como actor social el profesor universitario, libre de tomar decisiones y responsabilizarse por sus acciones, justifica que tenga una formación adecuada, para poder ejercer la docencia con la practica pedagógica que le permita aplicar los postulados teóricos que están presentes en el currículo educativo.

En este orden de ideas las bases teóricas representan los referentes necesario del estudio para representar los aspectos a considerar en materia epistémica y del empirismo propio de la problemática, así las teorías intentan explicar cada aspecto tratado e investigado sobre todo desde la transferencia de habilidades cognitivas (Ramos, 2005), en cuanto la practica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral, ello como parte de la acción de transformación, y dichas referencias teóricas como la pedagogía sociocrítica, interacción de ejercitación didáctica, y las acciones de transformación desde la postura pentadimensional, de sistemas entre otras, postulan que existen.

Para Dewey (2001), dichas líneas se han de apegar a la interacción pedagógica donde: “...se inserta el profesor y está representado como eje didáctico interactivo respecto al actor educativo y como acción que refleja el grado de confianza de interacción socioculturales...” (p. 90), ello en la ejecución sistemática de un diseño curricular administrado, por ello las ideas apegadas a la realidad en investigación desde los referentes planteados, representan elementos de referencia epistémica, y aluden a la revisión de posturas intrínsecas que apoyan la evidencias empíricas del caso en estudio sobre la construcción de supuestos teóricos que fomenten la práctica

pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

La experiencia de la investigación que se llevó a cabo en el IPMJMSM, Institución de Educación Superior que tiene la Misión de la formación de profesores en educación en sus diferentes especialidades, representa desde el presente enfoque planteado la necesidad de investigación que permita la revisión de la problemática del tema.

Práctica Pedagógica

La Universidad venezolana en la actualidad amerita de una transformación como una exigencia de la sociedad y más aún para los países occidentales, transformar las relaciones universitarias en toda su dimensión económica, social, política, cultural, ambiental, educativa es expresión directa de esa necesidad. De acuerdo a esta proposición, es posible creer que un cambio curricular universitario y las adecuaciones a realidades sociales pueden justificarse de diversas maneras con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza.

Lo anterior permite abordar lo señalado por Pérez (2006):

En suma, la mayoría de los analistas coincide en señalar el desfase entre los nuevos contextos y la enseñanza universitaria. Nos limitaremos aquí al señalamiento de los cambios en los sistemas de ideas. Se trata sin duda de un aspecto muy importante. Sin embargo, no podemos perder de vista que la enseñanza universitaria depende también de otros aspectos tan relevantes como: los contextos socio-económicos; la evolución de las ciencias y tecnologías; las políticas universitarias; las prácticas pedagógicas y las estructuras académicas; los valores y la calidad de vida (p. 3).

Lo anterior refleja con toda claridad la necesidad de que las universidades tomen en consideración las demandas sociales a la hora de incorporar dentro de su currículo nuevos modelos que implique la incorporación de estrategias novedosas

permita a los participantes obtener herramientas para la criticidad y adecuación de aprendizajes nuevos frente a los adquiridos y pueda hacer realidad lo señalado por Albornoz, (1994) “el proceso de enseñanza deberá estar diseñado desde la perspectiva del estudiante , para facilitar el desarrollo de sus capacidades generales”(p.5).

Dentro de este marco surge la necesidad de incorporar en la práctica pedagógica del profesor la responsabilidad de lograr habilidades sociales que impliquen el desarrollo de comportamientos aprendidos, socialmente aceptadas y que, a su vez, posibiliten la interacción con los estudiantes a partir de la madurez y la experiencias de adquirir aprendizaje (Negociar. Expresar y defender las opiniones, incluido el desacuerdo. Afrontar las críticas) y es por esta razón que dentro de esta investigación el concepto de Practica Pedagógica se asumirá como una representación social donde el eje didáctico, la comunicación, el currículo, los estudiantes y los saberes configuran un sistema para hacer de la educación un proceso integral en la formación de la personalidad.

Asumida así se postula en la necesidad que plante Dewey (2001), sobre reflexión colectiva enfocada en: (a) teoría de salida: fundamentada y pedagógica desde contenidos valorativos en perfil de competencias desde la práctica introspectiva epistémica. (Operativa y conceptual); (b) postura axiológica implícita; (c), acción colectiva ontica interactiva, toma de decisiones compartidas; y (d) proceso enseñanza y aprendizaje restringida desde episteme deontológica.

Además considera el aprendizaje dentro y fuera del entorno educativo (ser) actitudinal; método general e individual (hacer) procedimental, todo ellos como eje central la nueva educación desde el empirismo: (a) sentido de planeación y desarrollo curricular integrado (conocer) conceptual; (b) estímulo de práctica pedagógica implícita integrada de acciones en enseñanza y aprendizaje. (Convivir) aprendizaje protagónico.

Considera Dewey (2001), la práctica pedagógica, se caracteriza por el trabajo del profesor en un ambiente participativo donde diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los

educandos construyan su aprendizaje, por consiguiente la práctica pedagógica debe estar relacionada a las realidades presentes en el aula de clase y todas las actividades que involucran el eje didáctico deben estar en concordancia con la misión y visión de la universidad. Es por ello que se hace necesario concebir la práctica pedagógica desde una perspectiva humanista, donde se piense en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como mecanismo de proyectos de vida individuales.

Es por ello que Ugas (2004) refiere: “La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones de metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados (p. 14).

Concebida la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al profesor compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el estudiante puede transformar su realidad. Por lo tanto con el análisis del eje didáctico el profesor puede reflexionar sobre su propio desarrollo profesional, transformar su práctica y estar convencido que el conocimiento que se genera se fundamenta realmente en un saber científico, cultural y educativo y más importante aún construir nuevos enfoques que desmonten planteamientos didácticos obsoletos.

En tal sentido, con dichos planteamientos didácticos desde la perspectiva de la sociocrítica que apremia los postulados basados en cinco (5) fundamentos, y que impregnan la innovación educativa en desarrollo, base a (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica; todo ello ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas, de tal forma que, el estudio se orienta hacia el perfil adquirido en base a competencias desarrolladas, y demostrada en su práctica

pedagógica, es decir, el producto que se evidencia en la pertinencia emancipadora y protagónica desde el aprender a aprender.

Por lo que en la postura de este aprender las instituciones educativas donde el profesor trabaja, se constituyen también en formadoras, modelando el perfil de egreso universitario que trae el actor educativo, mediante la regularidad de la práctica pedagógica. Por ello, se hace referencia a la formación profesoral alcanzada, demostrada con el perfil profesional ejecutado en la realidad de la práctica pedagógica, que se entiende como el que se lleva a cabo en el desempeño de la función educativa.

Al hacer referencia al término formación profesional alcanzada, como producto de esa formación, se interpreta, que se refiere a la formación inicial y la capacitación por la experiencia en servicio (formación permanente o continua), que juntas conforman el perfil profesoral profesional demostrado en la práctica pedagógica y narrado por los profesores.

En el contexto de la práctica profesional entonces se evidencia el profesionalismo profesoral, dado por el vínculo entre lo accionar académico y conocimientos pedagógicos, aplicados por el educador, integrados en el perfil como componentes cognoscitivo, afectivo y destrezas prácticas, Estos tres aspectos constituirán las habilidades profesionales, las cuales conducen el centro de integración entre la teoría y la práctica; dicho perfil de formación lleva a un proceso de auto - socio construcción del profesional y su práctica pedagógica, el cual se nutre del conocimiento de la realidad.

Bajo dichos argumento, es de reflexionar que en los postulados desarrollado en el referente de la práctica pedagógica profesoral desde la realidad del IPMJMSM, como universidad dedicada a la formación profesional sobre todo en educación, en los actuales momentos atraviesa por un proceso de transformación académica y curricular que amerita la puesta en marcha de mecanismos que configuren de manera determinante el papel que debe cumplir en el contexto socio-político-económico y cultural desde la perspectiva emancipadora sociocrítica.

En este sentido, es importante destacar el interés que tiene la misma en desarrollar procesos de construcción teórica que faciliten el desarrollo académico, curricular y hasta tecnológico; ya que pareciera que las corrientes de pensamiento del profesorado avanzan a pasos acelerados y la universidad como Subsistema de Educación parece estancarse en discusiones que van desde la racionalidad en la distribución del presupuesto como también en la necesidad de la masificación profesional y la adecuación de estructura dejando a un lado la relevancia de la práctica pedagógica apegada a la sociocrítica que impregna para participación protagónica en el constructo de significado desde lo que la ciencia desde un pensamiento pentadimensional puede lograr en investigación constantes.

La Ética y el Discurso Pedagógico Universitario

En esta parte se observa un intento de síntesis y de convergencia, entre la Ética y el discurso del profesor Universitario de UPEL en IPMJMSM, como reflejo del planteamiento de Canali (2014), cuando sostiene que la educación es necesariamente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. En consecuencia si se asume la premisa anterior es necesario advertir que el papel que juega el profesor universitario en el contexto educativo tiene que ver la responsabilidad y el cumplimiento de sus funciones como mecanismo ético.

Es por ello que la relación ética y educación siempre se ha puesto de manifiesto como el mecanismo que permite definir en su conjunto las políticas que aplica la Educación Universitaria en función de garantizar a su comunidad el libre ejercicio pleno de sus funciones cognitivas y prácticas pedagógicas, independientemente de la concepción dominante en el discurso pedagógico.

Es por esta razón que la educación se convierte entonces en un proyecto ético; donde la relación profesor-alumno exige siempre un conjunto de normas que configuran un contexto vital y social. Se tiene entonces, el primer elemento a

relacionar tiene que ver con la ética; palabra que proviene del griego y tiene dos significados: el primero procede del término Ethos, que significa hábitos o costumbre: Posteriormente, se originó a partir de éste la expresión Ethos, que significaba modo de ser o carácter. Es por ello que Camps (1994), “No obstante, los valores éticos están en crisis. Los valores siempre han nombrado defectos, faltas, algo de lo que carecemos pero que deberíamos tener” (P. 11), y de allí el malestar, la incomodidad que provoca el deseo de que la realidad cambie y sea de otra manera, por lo que si se estuviera plenamente ajustados con la realidad, no cabría hablar de justicia ni de valores como algo a conquistar, si se hace porque no se reflejan suficientemente en la práctica.

Ausubel (2002) “Consideró que la ética y educación vocablos son inseparables, pues a partir de los hábitos y costumbres es que se desarrolla en el hombre un modo de ser o personalidad” (p. 2), más tarde y a través del latín se tradujo la palabra costumbre bajo la expresión “mos” y “more” en plural, donde se derivan la palabras moral y moralidad esta interpretación se le atribuye otro sentido de la Ética en que la misma está implícita en la naturaleza humana. En relación a este planteamiento Barreto (2013):

Las virtudes éticas conforman la vida del hombre, que decide libremente y por sí mismo lo que quiere y debe hacer, adquiriendo en ello su mayor grado de singularidad y distinción, porque si bien la naturaleza humana es común, la ética constituye el rasgo más relevante del hombre; aquella nos dice qué es; esta nos dice cómo es y apunta a su deber-ser. (p.20).

Así, pues la noción de Aristóteles está directamente vinculada epistemológicamente a la ética e implica por lo tanto las costumbres y formas habituales de vidas orientadas habitualmente hacia el bien en que se haya la máxima felicidad del hombre. La relación ética-educación está concebida para Beltrán (2011), como” la yuxtaposición de “algo” a “algo”, ya sea la norma al acto, el principio de la acción, el imperativo categórico a la práctica, el deber ser y esta forma de construir el individuo en sujeto”. (p. 32), de igual forma Bello (2009), la ética se funda también

en la historia que se ha encargado de ir llenando de contenido esos valores, y los valores fundamentales deben serlo en cualquier parte y en cualquier cultura, aunque tengamos valores universales, todavía quedan muchas zonas dudosas y oscuras, donde el consenso es complicado, mientras que educación se concibe como sistema que permite la problematización de los conocimientos y saberes para abrir espacios que generen pensamiento creador para la cultura y las ciencias. La problematización implica, claro está, implantar la pedagogía como despertar y ejercitar el pensamiento y asumir el vaciado de conocimiento no como valor absoluto, ni dogma o soluciones definitivas.

Educar, como proceso sistemático, no se refiere únicamente a la transmisión de conocimiento, si bien esta última es un aspecto importante, lo más acertado sería entonces definirlo como un acto pedagógico donde los sujetos suscriben normas, reglas y disciplina, que básicamente condicionan el lugar y espacio de acción para hacer posible una realidad social. Para Bello (2009), “Educar no es sólo instruir, sino transmitir certezas, ideas y maneras de ser” (p. 98), así los actores educativos pasan en la universidad una parte importante de su tiempo para la adquisición de hábitos y de comportamientos.

Este acto pedagógico, traducido en normas que regulan la educación como proceso profesional, es la expresión ideológica que define el aparato que sustentan el discurso oral como reflexión filosófica, con la finalidad de comprender a cabalidad los procesos intrínsecos en la comunicación entre profesor y actor educativo y; haciendo de la educación una máquina productora de individuos capaces de adaptarse a una sociedad dominada por un aparato ideológico determinado, Cameron (2001), considera que:

La comunicación escolar tiene unas exigencias específicas que determinan unas maneras relación discursiva; al interior de la institución, por las necesidades de enseñar y aprender; y al exterior, por los compromisos de formales a la sociedad, sus dirigentes y transformadores y, sobre todo, ser adaptarlos a éstos, de las “malas costumbres y de acciones perjudiciales” para la sociedad y de abrirles el camino en la dirección ética determinada

por los privilegios de las elites sociales. Los enseñantes como rol principal, ejercen la condición de ser los medios reducidos y adaptadores de los saberes a la organización y jerarquización académica, por grados. (p.200)

Este aparato ideológico, como representación de una institución, determina la función del profesoral como expresión directa de lo que éste tiene como misión socio-cultural y de acuerdo al conjunto de garantías sociales que ofrece la Universidad Pedagógica a la sociedad como Institución educativa y como garantía de la formación de un profesor con la responsabilidad de hacer realidad lo normado en artículo 102 de la Constitución de La República Bolivariana del año (1999):

La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional con una visión latinoamericana y universal .El estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la Ley

La fundamentación filosófica que define el aparato ideológico del Estado venezolano se expresa claramente en el artículo anterior; siendo este el que determina la directriz funcional y la aplicación de las normativas en todo el sistema educativo venezolano, en especial al sistema de educación universitaria, que traduce su misión y visión de acuerdo a su diseño curricular.

La concepción de derecho educacional se basa en la idea de que la acción educacional cuya función es colaborar en la labor de desarrollar al hombre y sociedad, ha tenido, tiene y tendrá siempre implícito o implícitamente, un proyecto de hombre y de sociedad, que no es más que la estimación del hombre, del mundo, de la

vida y de la colectividad de quienes lo formulan y ejecutan y bajo esa ideología subyacen y se entremezclan los valores indispensablemente.

La Ética, tiene como objetivo la interpretación y conocimiento de lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana; estableciendo parámetros de comportamiento que van desde lo que el hombre debería hacer, no hacer y de lo que puede hacer, y la relación Ética-Educación, ha sido pensada como la norma del acto educativo, examina el deber ser del discurso pedagógico y la forma de construir el individuo: Esta trilogía permite definir uno de los puntos más apasionantes del quehacer venezolano; ya que no se trata fundamente de analizar la relación que existe entre ambos elementos, sino más bien la codificación del proyecto educativo nacional.

El discurso pedagógico encarna entonces, la expresión de la ética universitaria, en el sentido que el profesor universitario está envuelto en un sistema que anula el sentido social e histórico, tanto en la actividad intelectual que se ejerce como transmisión de conocimiento, como en aquella que se ejerce como reflexión y producción de conocimiento.

Dentro de este análisis la teoría de los discursos se definen como un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la mentalidad social que remiten en lo fundamental el estudio de los fenómenos sociales en su dimensión significante o lo que es lo mismo los procesos de comprensión y producción de sentido.

Al respecto Contreras y Contreras (2012):

El discurso pedagógico consiste en un proceso de significación como acción que relaciona significantes en una unidad mediante procesos simbólicos por necesidades prácticas sociales; específicamente, con el propósito de formar y orientar a las nuevas generaciones en el conocimiento de la cultura y la sociedad, para su actuación exitosa sobre ellas”(p.187)

Podría decirse ,según este autor que el discurso pedagógico es por su sujeción a normas la concepción arquitectónica del aula, la disposición normativa del profesor en relación con el alumno, la distancia que separa a los actores sociales (profesor-alumno), la unidireccionalidad que lo caracteriza en muchos casos, la excesiva importancia otorgada a la información (quién posee más información se presume que es el profesor), la escasa aceptación de la discrepancia, porque el conocimiento científico se construye a partir de lo que está aceptado como la verdad o al menos lo que se considera que puede ser verdadero, la dependencia que genera el profesor en función de las normas del sistema educativo, la presión que se ejerce a través de las evaluaciones ,y del control y fiscalización.

Corredor y Velandia (2012):

El discurso pedagógico que asume la problemática del sujeto moderno contrasta con las concepciones del sujeto concebido como múltiple; por; por una parte, es un “sujeto” que desde lo real se propone dar cuenta de lo imaginario, o por el contrario, aquel que desde lo imaginario se propone interpretar lo real(sujeto trascendental)o, por último, el que subordinado a la positividad de una determinada imagen de la realidad, es diseccionado a vivirla siguiendo normas institucionales(sujeto educado).(p-18)

Aparentemente el discurso pedagógico se reduce a las relaciones comunicacionales significantes de un determinado profesor dirigido a un alumno, sin embargo conjunto de expresiones son solo apenas, expresiones o manifestaciones del discurso; ya que el discurso pedagógico va más allá de la expresión oral, es la manifestación expresa de necesidades económicas de centros de poder, concepciones de la educación expresadas y empleadas por intelectuales, la sumisión a normas controladas por los profesores. Todo ello conlleva a determinar los elementos integradores del discurso del profesor dentro del aula con la finalidad de condicionar el conocimiento y convertir el proceso educativo en autoritarismo, imponiendo modelos a seguir y concepciones filosóficas de carácter personal.

Mientras tanto Elliott, (1996):

El discurso “es ante todo, hablar de una práctica social de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social. (p. 2)

Describir entonces el discurso pedagógico como practica social implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configura. Es entonces la manifestación oral que implica un conjunto de símbolos contextualizado que configura los aspectos socioculturales y lingüísticos de un grupo social que interactúa con un fin determinado y que se pone en funcionamiento cuando aparece la construcción de formas de comunicación que hace posible el acto pedagógico

Son varios los expertos en pedagogía que han manifestado que la Educación Universitaria en la actualidad vive momentos difíciles y que amerita una revisión de su proyecto; ya que éste presenta problemas académicos, administrativos, financieros, gremiales y de calidad educativa. Los diagnósticos elaborados coinciden en afirmar que existe una brecha entre los principios doctrinarios de la Educación Universitaria, el cuerpo jurídico- que para nosotros será Discurso pedagógico Universitario-y el producto obtenido.

Al respecto Feo (2011), (2002):

En Venezuela, hay todo un movimiento de opinión que ha cuestionado la calidad de la educación en todos los niveles y esto no escapa el sector universitario. Se ha hecho algunos esfuerzos aislados en determinadas instituciones, fundamentalmente orientadas a la evaluación de la eficiencia docente, la calidad del estudiante, el egresado como producto del sistema y los programas de estudios (p.14)

Es por ello, que a partir del año 2009 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) concibió la génesis de un proceso de transformación curricular emanada de los lineamientos para la Modernización y Transformación del Currículo en Pregrado (2006) teniendo como producto final el Documento Base de Diseño Curricular (2011). De esta manera, dentro de los

aspectos considerados objetos de discusiones está la formación docente, señalada en el propio documento como: “las demandas formativas para atender los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano y los espacios laborales” (p.1).

En este sentido, lo anterior expuesto sustenta la necesidad de actualización del profesor universitario que permita mejorar su práctica educativa y adaptarse al cambio social que se está experimentado actualmente y demanda la nación. Por consiguiente, la formación profesor hacia la adquisición de competencia ha de surgir de los cambios curriculares planteados por la UPEL y que están orientados a satisfacer las dificultades educacionales inherentes a la práctica pedagógica.

En consecuencia, el Documento Base (2011) señala la importancia de “...promover el desarrollo de un perfil profesional determinado...” (p.22) el cual debe responder a un sistema educativo dinámico producto de las transformaciones sociales que inciden directamente en el contexto educativo. En este orden, se expone en el apartado de componentes curriculares de pregrado “...el contexto de un perfil integrado por competencias, por lo que la formación profesional tiende a ser un proceso holístico; general e interdisciplinario...” (p.37). esto se puede traducir a través de la cavilación que se inicia de definir el perfil profesional del profesor, desde la concepción de una nueva educación para una nueva sociedad.

Al hablar del perfil profesional, ineludiblemente se hace hincapié hacia las competencias básicas inmersas en el proceso de formación del profesor. De igual manera hacia los conocimientos que integran las destrezas y actitudes en su formación permanente; estos dos aspectos unifican los criterios descriptivos que caracterizan el perfil profesional. Asumiendo esta consideración, es preciso plantear que la calidad de la educación en sus diferentes especialidades, dependerá en gran medida de la calidad del proceso de la formación del profesor, siendo pertinente asumir la necesidad de salvar la imagen del profesor en su evolución por alcanzar las competencias idóneas para asumir su rol ante los avances de la sociedad. A este respecto Bandrés (2011) plantea:

La Formación Docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, desde los factores explícitos e implícitos para la determinación del perfil profesional hasta los resultados esperados de la formación. Todo esto pasando por los elementos que deben conformar el currículo, su presencia y peso en la formación pedagógica y de la especialidad, como también las fuentes o factores que deben orientar la estructuración del currículo de formación (p.1).

Lo anterior permite señalar que existe una estrecha relación entre formación del profesor y las competencias inherentes en el mismo, estos componentes relacionados e interdependientes entre sí aumentan la complejidad de la profesión docente. Se puede establecer que en el proceso de construcción de competencias en la formación del profesor intervienen algunos elementos importantes que buscan consolidar la acción educativa

Componentes Teóricos de la Práctica pedagógica

El desempeño de la practica pedagógica se relaciona con las competencias pedagógicas, asociadas a la educación de los valores, lectura, escritura, conocimiento, ciencias, la discusión para promover las situaciones de interacción que ayudan al desarrollo del individuo (Fuguet, 1995)).

En este contexto, la practica pedagógica exige contar con profesores motivados conscientes de su rol, para propiciar el desempeño profesional sobre el aprendizaje y rol docente, debido que el desempeño de la practica pedagógica es de acuerdo a Gadamer (1996), “El proceso de conducción educativa por medio del ejercicio de un conjunto de habilidades directivas orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficacia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural” (p, 99), así esto se traduce, en que la capacidad en la practica pedagógica para lograr resultados satisfactorios en educación depende o puede depender, de la manera como se ejecuta la practica pedagógica. Lo que quiere decir, que la institución puede iniciar transformaciones que mejoren la calidad de la educación que imparte, sin esperar

cambios que provengan de instancias exteriores a ellas, claro está, siempre enmarcado en la política educativa del país.

Según Habermas (1999), la practica pedagógica puede ser definida como: “Un proceso de planificación, organización, dirección y control a objeto de utilizar sus recursos para el aprendizaje con la finalidad de lograr los objetivos” (p. 98), en otras palabras, la ejecución de la educación se encuentra asociada directamente a las prácticas realizadas dentro de la practica pedagógica en la institución, a la actividad e interacción entre los diferentes actores escolares.

Si transfiere el concepto anterior de la práctica educativa al aula, es decir; a la práctica pedagógica en el aula, los mismos razonamientos son aplicables al salón de clase, por lo tanto, la praxis en el aula puede ser definida como un proceso de planificación, Organización, dirección y control de las actividades de aprendizaje implícitos en un diseño Curricular.

De esta manera, la practica pedagógica en el aula es un acto donde el profesor realiza una sumatoria de los aspectos enunciados anteriormente, dependiendo entre otras cosas del nivel académico del profesor, de su estilo, de la teoría de la instrucción que aplique, de las teorías de aprendizaje que maneje y hasta del tipo de organización en donde se encuentre.

En búsqueda de la calidad educativa, el plantel educativo necesita equipos de profesores, que asuman una práctica pedagógica en forma eficiente. Al respecto, Hidalgo (2006), plantea que se requiere un equipo de directivos y profesores eficaz, capaz de generar actividades cualitativas y cuantitativas, importantes para el rendimiento de los alumnos y para mejorar la calidad de la acción individual de los profesores. Se exige de él una función integral, donde se redimensionen su labor pedagógica, abandonada en estos últimos años, debido a la pertinencia que ha tenido la ejecución de las labores administrativas.

La práctica pedagógica es una de las más delicadas e importantes misiones que un profesor puede asumir, implica responsabilidad y trascendencia, en cuanto a la información integral del individuo y al desarrollo cultural y social de los pueblos.

Los profesores universitarios, al desempeñar la práctica pedagógica, deben prever la suficiente flexibilidad para adaptarla ante algún suceso o circunstancia que acapare la atención de los alumnos. En consecuencia, hay que planificar la práctica pedagógica, que es lo opuesto a improvisar, consiste, fundamentalmente, en clasificar qué se quiere lograr, cómo se va a lograr y cómo saber si se ha logrado.

Las tendencias teóricas y pedagógicas como el constructivismo, orientan a que el profesor capacitado y motivado, diseñe un proceso pedagógico dentro del cual con la práctica pedagógica, el alumno solucione problemas que realmente contribuyan a su crecimiento social y mental.

En este sentido, Hidalgo (2016), indica que para que un escolar tenga un buen aprendizaje, es importante que la práctica pedagógica suministre la información, y esta penetre a través de los sentidos (percepción visual y auditiva), que esta sea procesada y almacenada en el cerebro, para luego ser evocada o recordada y finalmente, utilizada. Para que estos pasos se den de manera armónica y no se interrumpa el proceso de un aprendizaje óptimo, es fundamental que el escolar reúna las siguientes condiciones: Atención, memoria, motivación y comunicación.

En conclusión, se observa, las cuatro condiciones óptimas para que a un escolar se le facilite el aprendizaje académico, todas están de una u otra manera relacionadas con la atención y la concentración, ya que al memorizar, necesita primero fijar la información para poderla retener. Cuando hay motivación, el estudiante puede permanecer atento por un periodo más largo y, prestar atención a lo que le están comunicando, puede asimilar más rápido la información que debería aprender. En este sentido se entiende, el aprendizaje como cambio formativo. Se trata de un proceso mediante el cual, un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos y adopta nuevas estrategias para aprender a actuar.

En este orden de ideas, se presentan algunos aportes teóricos significativos, relacionados con el presente estudio sobre la concepción acerca del aprendizaje desde la pedagogía, la enseñanza, la construcción, estrategias de enseñanzas y sus relaciones con el proceso de la práctica pedagógica.

En este sentido, Osorio (2010), refiere que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender aprender)” (p.133).

De ahí que la práctica pedagógica, se conciba como un proceso interactivo de acción pedagógica, el cual se diseñan mediante estrategias y se crean situaciones de aprendizaje acordes con los conocimientos previos, intereses, necesidades, gustos y preferencias de los aprendices. Al respecto Ortiz y Mariño (2009), afirman, que la concepción constructivista considera la enseñanza como un proceso, conjunto en el que el/la alumno(a), gracias a la ayuda que recibe del profesor y de sus padres, se desarrolla de manera progresiva competente y autónoma en la resolución de tareas y en el empleo de herramientas y estrategias de aprendizaje.

Partiendo de lo anterior, puede afirmarse que la tarea esencial de la práctica pedagógica radica, en primer lugar, en el diseño de estrategias que apoyen la actividad constructiva de los actores educativos y, en segundo lugar, en ajustar ese acompañamiento a las competencias, necesidades e intereses del grupo. Por su parte, la actividad de los actores educativos comporta la autorregulación de sus aprendizajes, mediante el uso de estrategias que le posibiliten construir los conocimientos. De ahí que se entienda que ambos tipos de estrategias promueven el aprendizaje significativo de los contenidos escolares y les posibilitan construir el conocimiento.

Referente de la Sociocrítica y Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica está afianzada en el pensamiento y la acción que debe estar en cohesión para emprender la lucha contra de lo que es y lo que debería ser. Es decir, confrontar el mundo irreal lleno de fantasías y el mundo como existe en la realidad. En este contexto se ubica la pedagogía emancipadora que busca la concienciación para abolir la distinta forma de opresión que sujetan al individuo e impiden el cambio social transformador.

La pedagogía sociocrítica emancipadora surge a través de la escuela de Frankfurt, basa su importancia por cuanto permite a los pedagogos desarrollar una crítica que permita romper con las actuales dominantes y alienantes estructuras pedagógicas, que impiden a los individuos ejercer una función independiente sin que se vean forzados a seguir los lineamientos impuestos por una ortodoxia que no ha podido hasta hoy superar las viejas estructuras dominantes (Giroux, 1999).

En el pensamiento pedagógico para el siglo XXI, está planteado un llamado a la integración de procesos pedagógicos que faciliten la emancipación y la lucha por lograr una posición auto liberadora desde las perspectivas individual y colectiva, como lo señala la nueva Ley Orgánica de Educación 2009.

En este sentido, es necesario plantearse como determinantes que tanto la historia, la psicología y la teoría social englobadas dentro de una concepción antropológica pudieran ser el instrumento que permita una especie de rescate del sujeto humano de las manos de la concepción capitalista neoliberal, que somete a través de la educación reproductiva los resultados de una escuela tradicional e impositiva.

Considerando lo particular, en la posición de esta escuela de pensamiento, permite analizar críticamente la lógica de la dominación que ha imperado en la sociedad occidental, cuyo alcance llega a la vida cotidiana, a la esfera pública y al modo de producción individual y social. Lo interesante y útil de la teoría crítica, es que provee a los educadores de un instrumento crítico y un lenguaje de oposición extendido a las relaciones sociales que permite determinar las necesidades de reorientación y cambio en las acciones educativas y a la vez sensibilizar el desarrollo de la personalidad y la inteligencia para que puedan entender la problemática que se plantea en la búsqueda de una condición que libere al individuo de las ataduras que oprimen a la sociedad actual.

En la interpretación que fundamentaron las bases de la escuela de Frankfurt, se destaca como valor fundamental el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer y destacar las relaciones sociales subyacentes y ocultas en los procesos sociales que no emergen de los comunes cotidianos de la

función universitaria y por ende en el desarrollo pedagógico mediado por las relaciones del profesorado en función de los actores educativos desde una perspectiva protagónica.

Uno de los argumentos más interesantes que emergen de la escuela de Frankfurt es la posición en contra de la supresión de la subjetividad, de la conciencia y la cultura en la historia, con ello, se articula la noción crítica opuesta a las teorías que enfatizaban la armonía social que dejaba sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia.

En las concepciones indispensables para una teoría crítica dentro de la universidad, cabe la posibilidad de plantear la necesidad de establecer criterios prácticos que permitan orientar permanentemente la búsqueda de nuevas consideraciones dentro del trabajo pedagógico. Por lo tanto posiblemente sea necesario evaluar la conformación que actualmente plantea la crisis neoliberal del capitalismo, que hoy estremece los cimientos de la sociedad occidental con la crisis de la economía norteamericana, cuyas consecuencias arrastran a los demás países del planeta.

Otro de los aspectos que se requieren para entender y propiciar una pedagogía crítica, es el de repensar los procesos pedagógicos que se han desarrollado siguiendo el patrón de la imitación, de la repetición de contenidos acríticos que sólo han servido para alimentar el consumismo y la alienación de la sociedad. Como consecuencia de todo ello, se busca la reconstrucción radical de la emancipación humana desde una visión de la pedagogía liberadora. Por lo tanto, se requiere de un proyecto que difiera totalmente de lo establecido en el currículo pedagógico actual, cuyas propuestas estén revestidas de ideas acríticas fundamentadas en los requerimientos de transformación y los mecanismos de formación ciudadana de acuerdo con el perfil que establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

El profesor universitario Restrepo (2014), de hoy: “No los debe tomar como temas o contenidos a desarrollar o explicar porque eso los convertiría en algo limitante y formalizado y perderían de esa manera su virtualidad formativa” (p. 90), y los ejes didácticos tienen que constituirse en un conjunto de actitudes y valores

asimilados por el maestro y que llenan toda su acción educativa, así se presentan como una manera de hacer las cosas y que se manifiesta porque ha asimilado los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que están de fondo y, procede al respecto con su ejemplo.

Todo lo enunciado desde la perspectiva crítica de Carr y Kemmis, (2005), se hace referencia al profesional de la educación, al indicar que debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas.

La práctica es una acción informada que se revisa de forma continua y que revisa también, los fundamentos que la guían. (Carr y Kemmis, 2005). En ella pensamiento y acción mantienen una relación dialéctica, esto significa que ambos se constituyen e implican mutuamente.

En este sentido, una teoría de la pedagogía crítica emancipadora deberá someter según Carr (1996), “Las creencias y justificaciones de las tradiciones prácticas existentes y vigentes a la crítica racional, la teoría transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderlas.” (p. 67).

Es por ello, que la autora considera que la teoría que transforma la práctica, modificando las formas de experimentar y comprenderlas, se pueden observar en este escenario pedagógico actual, donde el rol del profesor cumple un papel fundamental, al educar con diferentes formas de pedagogías.

Al respecto, Giroux (1999), señala que, si los educadores procuran ejercer como intelectuales, es necesario que ofrezcan a los estudiantes las oportunidades de comprender que la relación del conocimiento y el poder, pueden ser emancipadores. Por lo tanto, cabe exigir a la universidad que asuma la responsabilidad de generar el estado de conciencia para la emancipación, pero ello, a su vez requiere de un profesor cuya formación esté alineada con esos propósitos.

En otras palabras, en el contexto de la nueva universidad, se requiere de todo un proceso de readaptación y establecer mecanismo de fortalecimiento que realimenten la condición ideológica, pedagógica y cultural en función de las aspiraciones de

transformación individual y colectiva, que debe iniciarse con la formación del profesor, para de esta forma garantizar una verdadera universidad, que contribuya con la transformación y generación del hombre nuevo.

La universidad como escenario donde se imparten los saberes y se desarrolla y fortalecen los vínculos sociales, requiere de una permanente transformación, para que la acción pedagógica se convierta en una herramienta de cambio y donde el profesor encuentre el campo fértil para ejercer su ejercicio pedagógico emancipador.

Para Rodríguez (2013), la universidad debe ser activa, pero también hace referencia a una la misma creativa, porque la activa se dirige más a disciplinar y normar. Por el contrario la creativa va hacia la dirección de fortalecer la personalidad del individuo con autonomía y responsabilidad.

Según el autor Rodríguez (2005), el profesor no es sólo el que enseña, sino el que asume su rol como mediador con conciencia crítica y considerando al hombre que desea formar “A través de la búsqueda entre el equilibrio dinámico y dialéctico entre imposición social e iniciativa autónoma del individuo” (p.167). En tal sentido, la autora estima, que el educador es visto como el orientador del aprendizaje que con su mística, dentro de un clima favorable y comunicacional, favorece el desarrollo cognoscitivo, social y cultural del aprendiz.

Desde esta perspectiva, a la universidad como espacio de aprendizaje y de socialización le corresponde un papel trascendental, al respecto considera Smitter (2011), que “La universidad es donde los más actores continúan los procesos de socialización más allá de la convivencia familiar, la solidaridad, el afecto, la emoción, el compartir son cotidianidades que contribuyen al vivir civilizado que labra toda sociedad” (p.190).

Motivo por el cual, la universidad teóricamente debe estar revestida de todos los instrumentos de orden pedagógico, legal, metodológico, económico y profesoral, a fin de constituirse en un centro verdadero de orientación, transformación y adaptación de la personalidad del estudiante de acuerdo con las aspiraciones sociales de la comunidad donde esta insertada la universidad A través de una práctica social efectiva de relaciones, de cooperación, solidaridad entre las familias, la universidad,

la comunidad y la sociedad que facilite las condiciones para la participación organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa (Ley Orgánica de Educación, 2009).

Al respecto el Informe de Delors (2002), señala que la educación debe ser promisorio de un futuro de vida y generadora de virtudes que hagan a las personas fuente de transformación en lo individual y social, concienciar al individuo a convivir juntos, tomando en cuenta los valores pasados con la idea de transformarlos al presente y llevarlos al futuro. (p.11).

Por otro lado, el Informe Torrealba (2009), quien cita a Delors, señala que, “Debería incumbir a la universidad explicar a los jóvenes el sustrato histórico cultural o religioso de las distintas ideologías con que están en contacto con la sociedad circundante” (p.14). Para tal situación, es necesario crear las condiciones adecuadas de ambiente, cultura, medios y recursos que alimenten el proyecto pedagógico.

Desde esta perspectiva, corresponde al profesional universitario promover a través de su práctica pedagógica los valores culturales, sin caer en el reforzamiento de dogmas. Al respecto, Bernal (2005), señala que “Educar es preparar al individuo para determinado propósito social. Los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio” (p.19). Esta expresión ha sido la aspiración de la educación en general. Sin embargo, los múltiples obstáculos sociales, políticos, económicos, culturales y éticos han impedido alcanzar tales logros.

La Pedagogía Crítica emancipadora vista desde la óptica de Giroux (1994), basa su importancia en el hecho de que permite a los pedagogos desarrollar una crítica para romper con las actuales estructuras pedagógicas, que impiden a los individuos ejercer una función independiente, sin que se vean forzados a seguir los lineamientos impuestos por dogmas que no ha podido hasta hoy superar las viejas estructuras dominantes.

En este sentido, se considera que la teoría de la pedagogía crítica emancipadora, es una herramienta epistémica que provee a los educadores para apropiarse de un lenguaje extendido a las relaciones sociales, que permita determinar las necesidades

de reorientación y cambio en las acciones educativas, a la vez sensibilizar el desarrollo de la personalidad y la inteligencia del estudiante para que pueda entender la problemática que se plantea en la búsqueda de una condición emancipadora.

Para Carr y Kemmis (2005), “La teoría educativa, debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad y objetividad, ponerse a la idea de que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de los problemas educacionales” (p.44). Para los autores, la educación debe afianzarse en el pensamiento práctico reflexivo, ya que los problemas del individuo son resueltos por medio de la acción de sus propios actos.

En las concepciones indispensables para una teoría crítica dentro de la universidad, cabe la posibilidad de plantear la necesidad de establecer criterios prácticos que permitan orientar permanentemente la búsqueda de nuevas consideraciones dentro del trabajo pedagógico.

La pedagogía sociocrítica emancipadora, se orienta permanentemente a la búsqueda de nuevas consideraciones dentro de la práctica pedagógica emancipadora y liberadora, que es conciencia, acción y reflexión, mediante la cual el individuo se libera de la opresión de la clase dominante generada por el devenir de la misma sociedad. Este tipo de práctica educativa, busca el camino de la humanización y la transformación del ser humano.

En este sentido, la pedagogía sociocrítica emancipadora, es considerada como un proceso de reaprehensión, concienciación del orden social del individuo, adquirida por medio del análisis crítico, reflexivo, lo cual le permite abrirse por sí mismo camino en la vida para su transformación y transformar el medio que lo rodea.

En este contexto, la educación liberadora parte del conocimiento de la persona, a través de un proceso educativo que surge desde la primera infancia, hasta más allá de la universitaria. Por ello, la educación debe convertirse desde una visión crítica, en una herramienta liberadora, para poder establecer los principios de la emancipación; ya que cuando el individuo se libera desde una concepción de su pensamiento, asume y reaprende las formas liberadoras.

Para el Ministerio de Educación y Deporte (2006), El nuevo paradigma que se construye en el país, tiene como centro al individuo como ser capaz de responder y participar en la transformación de su propia sociedad en que vive. Así mismo, concibe la educación como un permanente desarrollo humano que atiende los procesos de enseñanza aprendizaje como una unidad compleja de naturaleza integral. (P. 119).

Dentro de las premisas de la nueva filosofía de la educación, emerge la pedagogía emancipadora en la universidad, que es el proyecto macro del Estado Bolivariano, que nace en un momento histórico y de transición del país para dar respuesta a una situación emergente de exclusión escolar, desnutrición, déficit en la preparación académica de los estudiantes, desviación de valores de todos los involucrados en el sistema escolar.

En este sentido, la universidad (2006), tiene como finalidad romper los paradigmas de la educación tradicional, rescatar y promulgar el aprendizaje dentro del marco Moral y Luces, que conlleva al futuro republicano y republicana a refundar el modelo de patria nueva, que se desea construir con goce de libertad plena de pensamiento y acciones, donde se inserta la pedagogía emancipadora. Este modelo de universidad, tiene como misión y visión ofrecer a los estudiantes la oportunidad de compartir un mayor número de horas de experiencias significativas con el maestro, ya que favorece el aprovechamiento del tiempo; porque los estudiantes pasan mayor parte del día disfrutando de su propio crecimiento personal. Como también les garantiza alimentación balanceada, salud integral, espacios recreativos y deportivos, espacios para la convivencia y espacios comunitarios.

En este orden de ideas, la universidad con la pedagogía emancipadora establece escenarios de aprendizajes, donde el estudiante sea el agente protagonista, solidario, participativo, demócrata, que es una de las bases de los valores en la universidad.

Sin embargo, para que dichos objetivos puedan ser viables hay que empezar por cambiar o innovar el Diseño Curricular, utilizado por los profesores para orientar la practica pedagógica, el cual presenta una verdadera contraposición entre la necesidad de educar al estudiante en forma emancipadora y la estructura curricular, que lo único

que oferta es la reproducción, conocimientos, previamente elaborados. Así como atender de manera prioritaria la formación del profesor, tanto la formación inicial como la continua.

Por otro lado, fortalece en los actores educativos los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser; motiva a alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio, la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación, adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas.

Impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo. Se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas siempre atento a disciplinas nuevas;

La pedagogía sociocrítica, hace un énfasis prioritario en la formación del profesor emancipador y protagónico, debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador, por tanto la misma parte del enfoque derivado de la Teoría Crítica que supera la dicotomía tradicional entre el discurso y la acción, y se concibe entre diversas relaciones y fuerzas transformadoras en contextos democráticos y participativos.

En este orden de ideas, Giroux (1999), valora su visión como algo más que la formulación de un pesimismo crítico, y agrega que este enfoque ha aportado una dimensión nueva a la teoría y práctica educativa, enfatizando que es nueva porque conecta el proceso de lucha con las particularidades de la vida de la gente, abogando por una fe en el poder de los oprimidos para luchar a favor de su propia liberación. Según Habermas (2004), la teoría de la acción comunicativa es fundamental en la construcción del planteamiento crítico de la educación, en situar al diálogo como

elemento sustantivo en todo proceso educativo. Ambas posiciones son propicias a que la educación llegue a crear las situaciones óptimas para generar un diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad.

Ello implica, desde luego el desarrollo de un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a las personas a reflexionar sobre sus ideas y prejuicios para así poderlos modificar si lo considera preciso; tomando en consideración que estos responden a una experiencia y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el Estado, la cultura y la religión.

Se trata entonces, de proporcionar la ayuda necesaria desde la postura crítica, de tal manera, que todo el equipo de profesionales docente, haga aportes relevantes para la solución de los problemas del quehacer pedagógico y los estudiantes se conviertan en aprendices exitosos así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje.

De allí que, la diferencia esencial de la pedagogía crítica con las teorías de la reproducción está en su consideración de que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas sino también de la acción humana o del mundo de la vida. Marx (citado por Carr y Kemmis 2008), lo ha señalado claramente en su *Eleventh thesis on Feuerbach* “los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferente maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo”, Carr y Kemmis (2008), enfatizan que una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación que va encaminada al cambio educacional. Objetivos como el de explicar (característico del planteamiento positivista de la investigación educativa) o el de entender (característico del planteamiento interpretativo) son meros momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas.

De acuerdo con las anteriores expresiones, se puede afirmar que la práctica pedagógica conlleva al desarrollo de experiencias significativas, donde el estudiante se identifique tanto con su universidad como con el profesor, y que a la vez logre control y direccionalidad con la problemática existente en la población escolar que cursa las diferentes etapas de la educación primaria, de allí que la propuesta teórica de

Carr y Kemmis (2008), emerge como alternativa para describir la realidad, y más allá de eso para abordarla de manera cercana y directa con el fin de transformarla, tomando la Teoría Crítica de la Enseñanza como eje primario en su fundamentación, y la sustenta desde cinco postulados principales: (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la practica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

De esta forma se representa a la interacción de la enseñanza como se aprecia en el cuadro:

Cuadro 1. Postura de la Teoría Crítica de Carr y Kemmis.

INTERES	SABER	MEDIO	ACCIÓN
Técnica	Instrumento	Trabajo	Empírico Analítico
Práctica	Reflexión	Lenguaje	Hermenéutica
Participación Protagónica	Emancipador	Poder	Teorías Críticas
1. Visión dialéctica de la realidad		2. Desarrollo sostenido de las categorías	
3. Utilidad crítica de la ideología		4. Sociopolítica	
Comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica practica realidad crítica producción de valores			

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de postura de Carr y Kemmis (2005., p. 56).

Como se aprecia en el cuadro la teoría crítica parte de un interés del ser en la postura del conocer, el medio y la acción que impregna la realidad del IPMJMSM,

donde desde los intereses como se ha planteado existe un desfase en la participación apegada en ser protagónica, así con el apoyo de la teoría se puede lograr transformar la realidad que apremia según los datos del estudio a la innovación desde los postulados emanados como se aprecia en los párrafos anteriores, por eso desarrolla un cuerpo crítico que se dirija al cambio de las situaciones provocadas por todo tipo incongruencias, en la práctica de la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos desde la emancipación con el poder de las teorías desde la postura empírica analítica, así como la reflexión constante, que prive sobre la resistencia y creación cultural inadecuadas, con lo cual se reafirma la confianza en el poder emancipador de la voluntad humana.

Eje Didáctico

De acuerdo a la naturaleza de la presente investigación es necesario asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el profesor como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo. Desde esta perspectiva el aprender a aprender esta soportado teóricamente a partir de teorías del aprendizaje que configura su aplicación teórica, es así que el constructivismo la educación como una práctica social y socializadora, apoyado por dos elementos de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad.

En este sentido Rodríguez (2013), plantea que:

Las prácticas pedagógicas son extremadamente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes; los vínculos con la institución; trayectorias profesionales de los profesores historias de los estudiantes; y un sinnúmero de otras cuestiones que están presentes en cada uno de nosotros y en cada aula. Por ello ninguna es igual a otra (p. 56).

En función de lo anterior, se podría asumir que si las prácticas pedagógicas desde el aprender a ser, hacer, conocer, y convivir, están en relación con

la autonomía que el profesor tiene dentro del aula de clase es posible asumir también que el eje didáctico también va a depender de factores individuales del profesor. Es por ello que él partir de su reflexión debe reinventar el eje didáctico a partir de su función formadora y transformadora que implica indagar las características y creencias del estudiante para lograr en él un alto grado de motivación hacia el aprendizaje. Debe querer aprender a aprender de manera permanente. Deberá saber para qué aprende y cuál es la finalidad de dicho aprendizaje, su importancia y uso en su entorno social y cultural.

En cuanto al soporte teórico es necesario abordarlo desde la concepción de Ausubel (2002), donde señala que a partir del constructivismo se establecen relaciones relevantes, ideas previas y aprendizajes verbales significativos. En cuanto a Piaget (1998) implica desde una perspectiva psicológica: (a) psicología genética, (b) capacidad del aprendizaje, (c) estructuras intelectuales. Por otro lado es importante ver otro soporte teórico como el de Vygotsky (1999) y su aporte viene dado a partir del concepto de: (a) zona de desarrollo próximo (b) influencias educativas, (c) principios de la psicología sociocultural.

Desde esta perspectiva el constructivismo comprende aspectos afectivos y motivacionales del aprendizaje que implican: (a) auto concepto, (b) autoestima, (c) atribución del sentido del aprendizaje y (d) expectativas que comprende entre sí la revalorización del error y la alfabetización científica.

Por consiguiente para el desarrollo del aprender a aprender en sus tres dimensiones es preciso tomar en consideración el procesamiento de la información a partir de: (a) esquema del conocimiento y (b) aprendizaje y organización del conocimiento en la memoria.

Desde esta perspectiva Díaz y Hernández (2012), considera a la didáctica no como la práctica misma del enseñar, sino como el sector más o menos bien limitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza y más adelante define la didáctica como una reflexión sistemática, disciplinada, acerca del problema de cómo enseñar, cómo se aprende; el sentido que la didáctica debe ser, una práctica

reflexionada, innovadora, que tenga su componente investigativo, evaluativo y que vaya acompañada de prácticas de sistematización.

De lo anterior se desprende la importancia dentro de la práctica pedagógica, ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de una propuesta integradora que pretenda superar la tradicional fractura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad Universitaria que en futuro se graduaran de profesores.

En cuanto a la planificación dentro del eje didáctico se asume como el proceso de elaboración sistemática de actividades dirigidas a los estudiantes con el objetivo de alcanzar los objetivos de un programa de curso mediante una serie de instrumentos y técnicas que señalaran el camino hacia la construcción del conocimiento.

En consecuencia Díaz y Hernández (2012):

(a) Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje. (b) Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados. (c) Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados. (d) Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas. (e) Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes. (p.67).

Por lo tanto la planificación educativa centra su atención en especificar los fines, metas y objetivos de un programa, este es un elemento importante de la práctica pedagógica ya que facilita el aprendizaje de los estudiantes para lograr esto el profesor pueda situarse en un realidad cultural, social y política.

En cuanto a las didácticas Feo (2011), plantea:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccional; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación (p.221).

De lo anterior resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se realiza de manera presencial entre el profesor y el estudiante donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.

Tal consideración viene dada a partir del estudio realizado por Feo (2011), en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez donde pudo observar durante varios períodos académicos del curso Desarrollo de Procesos Cognoscitivos que los estudiantes emplean las técnicas de subrayado y técnicas mnemotécnicas como principales herramientas para el procesamiento de los contenidos, escasa comprensión de las lecturas de apoyo didáctico, dificultad para concentrarse en las actividades de clase, seguir instrucciones y la preferencia, por parte del estudiante, a que el profesor tome la iniciativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Concluyendo que el estudiante en formación universitaria del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, presentan procedimientos de estudios basados en la memorización, el uso de técnicas de estudio de manera mecanizada y, sobre todo, en la construcción de su conocimiento basado en estrategias poco eficaces y no actualizadas ante las demandas de siglo XXI producto de los avances científicos, tecnológicos y sociales que impactan sobre los modos de enseñar y sobre todo de aprender. (Feo p.33. 2011).

Por último la evaluación como un componente del eje didáctico y se concibe como los procedimientos consensuados en torno a los objetivos de un programa en función la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes en función de la metas de aprendizaje y enseñanza

Para contextualizar el proceso de evaluación de los aprendizajes, es necesario describir el trabajo realizado por Smither (2011) la cual plantea que en relación a la planificación de la evaluación que se realiza en el IPMJMSM, se pudo observar, en primer lugar, que existe poca participación de los estudiantes en la formulación del plan de evaluación, siendo elaborado, en la mayoría de los casos, por el profesor, negándose la "negociación" planteada por Fuguet (1995) en su exposición sobre la cuarta generación de la evaluación.

Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos, el plan de evaluación no contempla los elementos necesarios para que cumpla con su función, presentándose la mayor ocurrencia en los elementos "fecha y ponderación", traduciéndose en una gran falla, por cuanto se dificulta la existencia de una metodología que permita establecer los medios operativos para alcanzar los resultados.

Pentadimensión de la Investigación

La diferencia esencial de la postura sociocrítica con las teorías de la acción recíproca, está en su consideración de que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, de allí considerar un pensamiento pentadimensional donde desde los cinco ejes didáctico de investigación se pueda accionar hacia un proceso protagónico y emancipador enmarcado en la cada acción: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, como lo ha señalado claramente en su Elevenththesis Feuerbach planteado en Dewey (ob. cit), "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo" (p. 9), enfatiza que una ciencia educativa basada en la pentadimensión pedagógica que tiene el propósito de transformar la educación encaminada al cambio profesional desde los cinco principios o acciones dimensionales de la axiología, ontología, epistemología, metodología y teología.

Dicho cambio, representa el objetivo de explicar (característico del planteamiento interpretativo de la investigación educativa) o el de entender (característico del planteamiento del conocimiento), conocer y comprender

realidades, los cuales representan momentos del proceso de transformación antes que finalidades suficientes en sí mismas.

Puede decirse entonces, como se afirma en González (2003), que la investigación está vinculada con los procesos de búsqueda, obtención, procesamiento y transformación de información que propicien la generación de conocimientos que puedan ser aplicados en la solución de problemas: cognitivos (ausencia, insuficiencia, inexistencia de conocimientos), de desarrollo (retraso, retroceso, detención en el alcance de parámetros o estándares deseados en relación con cierto patrón de referencia), estructurales (inadecuación en cuanto al acoplamiento esperado entre los componentes de cierta estructura), de funcionamiento (falla en la realización de las tareas que alguien o algo debe ejecutar) y sociales (inequidad en la distribución de los beneficios obtenidos a partir de la explotación de bienes de carácter público).

De esta forma González (2001), “la investigación como una búsqueda disciplinada de información, hecha por alguien, proponer una respuesta a alguna interrogante que por algún motivo le inquiete o le interese dilucidar (p. 11), En esta definición resalta el hecho de que la investigación es actividad puesto que búsqueda remite a una serie de acciones que se realizan para encontrar algo, lo cual debe hacerse de una determinada forma; es esto lo que se alude cuando se hace referencia al carácter disciplinado de la búsqueda, lo cual tiene una connotación dual.

En consecuencia, se podría establecer con claridad que el proceso de investigación se define básicamente en un conjunto de acciones dirigidas hacia la generación de saberes mediante la activación de procesos de índole cognitiva, sustentados sobre la base de la inteligencia emocional de quien lleva a cabo la actividad investigativa. Los aspectos epistemológicos responden a las relaciones entre quien y que. Por tanto, tienen que ver con los vínculos entre sujeto y objeto, es decir, con las relaciones que sostiene el investigador, en tanto que sujeto, con el objeto que estudia.

Tal objeto lo puede conceptualizar como dado, es decir, externo a él, percibido, o sea capturado por la vía de sus sentidos, o construido lo cual se asocia con la

representación que él se hace del objeto de estudio en función de su pertenencia a una determinada colectividad social.

Para Gonzales (ob. cit), “Lo teleológico se refiere a los fines últimos justificatorios del quehacer del investigador; responde al para que hacer investigación” (p. 11), y como argumento genérico válido podría esgrimirse el compromiso que tiene toda persona de contribuir a incrementar el acervo de conocimientos de la humanidad.

El ámbito metodológico del quehacer investigativo alude al cómo, es decir, a los modos como es conducido el quehacer investigativo, abarca el aspecto de la disciplinariedad de la investigación. Esto se relaciona con los principios, reglas, o normas de acuerdo con los cuales se lleva a cabo.

También se incluyen aquí las respuestas en torno a cuando (dimensión temporal), con que (dimensión instrumental), donde (dimensión espacial). Las cinco dimensiones aludidas (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) en relación con el proceso de investigación, configuran el enfoque pentadimensional que el autor propone como herramienta analítica para la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

El enfoque pentadimensional constituye un mentefacto (González, 1997), es decir un esquema conceptual construido para abordar las cinco dimensiones que subyacen en la actividad de investigación tales: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, y que se expresan en una de sus manifestaciones más relevantes el proceso de indagación científica

Como tal, dicho enfoque hace referencia a las representaciones conceptuales y simbólicas, necesariamente parciales y selectivas, hacia las cuales el autor del presente ensayo dirige su atención en el momento de estudiar tales tipos de productos. En ese sentido, dicho enfoque constituye una herramienta útil en la interpretación cognoscitiva del quehacer investigativo.

Por su parte, el análisis interno de un documento escrito remite a la búsqueda en su contenido, de indicios que permitan auscultar en su autor, elementos tales como: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de

la interrogante que se formula, (c) carácter de las metas de la investigación, (d) supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos. Así la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada representa el análisis trasciende de la estructura superficial del texto y accede a su estructura subyacente, explicitando sus aspectos no ostensivos que a pesar de ello están presentes.

Bases Legales

Construir un cuerpo de criterios teóricos que fundamenta la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez se soporta legalmente en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), el documento de Transformación Curricular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2013), los Reglamentos, Resoluciones y Normas que rigen la Educación Universitaria y el funcionamiento de la universidad.

En cuanto a la C RBV (1999), con énfasis en el artículo 102 que trata: “La educación la concibe como un servicio público fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática”.

De lo anterior se traduce la responsabilidad del Estado venezolano en asegurar las garantías constitucionales que corresponde al de los derechos culturales y educativos de los ciudadanos y ciudadanas. Es por ello que el derecho a la educación representa uno de los mandatos constitucionales más importantes de la Constitución. La educación como derecho personal y deber social fundamental con las características de: democrática, gratuita y obligatoria, fundamentada en el respeto a todas las corrientes de pensamiento, integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades todo ello enmarcada en una concepción de axiología,

ontología, epistemología, metodología y teología integrado como componentes pentadimensionales.

En este legado, se expresan los grandes fines de la educación y la función que tiene el Estado de asumirla indeclinablemente y de todo el interés en cuanto a su subsistema, niveles y modalidades, y es en esta función que le corresponde orientar y organizar el sistema educativo quedando en ello inmerso la figura del gerente educacional como un elemento más del hecho mismo. Asimismo, así dicha Carta Magna señala en el artículo 104, lo siguiente: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica...”

Este enunciado es muy importante, señala la intención del legislador que funja como líderes con determinados atributos personales y profesionales que conlleven a un desenvolvimiento de la gerencia enmarcado en los parámetros que establece la ley.

La educación se plantea entonces, como una necesidad personal, un bien público, un derecho permanente e irrenunciable de toda sociedad. Es por ello que se hace necesario desde la universidad cumplir con la construcción de un individuo con una formación integral para que pueda a partir de una educación universitaria incorporarse al mercado de trabajo y convivir en una sociedad democrática

La LOE (2009), en el artículo 32 destaca que la educación universitaria tiene como finalidad: La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivas o reflexivas, sensibles y comprometidas o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas.

Dentro del marco de la presente investigación cobra importancia este artículo ya que la universidad tiene la función de creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, trabajo que lo realiza en coordinación con las funciones docencia, investigación y extensión; de

igual modo afirma el carácter de estímulo que la institucionalidad universitaria debería tener hacia la creación intelectual y cultural en todas sus formas.

Mientras que el artículo 33 plantea que la educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales los establecidos en la Constitución de la República, el carácter público, calidad y la innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades.

El precitado artículo 33 hace referencia a los principios rectores de la educación universitaria, destacando que se parte de los descritos en la Constitución de 1999, haciendo de pleno y obligatorio cumplimiento el desarrollo “...de los valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad”.

En una palabra, la universidad tiene que convertirse en productora de conocimiento y a la vez, impulsadora de ese conocimiento a la base de la sociedad para contribuir con el desarrollo local, regional y nacional del país.

Es por ello que la práctica pedagógica del profesor universitario encierra un conjunto de obligaciones que van desde el buen manejo del eje didáctico como componente académico y está regulado bajo las diferentes resoluciones y reglamentos que regulan de los procesos de evaluación de los aprendizajes y que el profesor tiene la responsabilidad de cumplirlos ya que implica la formación del perfil del egresado.

En el mismo orden de ideas, el currículo de la UPEL (2011) dentro de las corrientes pedagógicas lo asume como:

La pedagogía reflexiona sobre los problemas relativos a los fines y los métodos inherentes a la práctica pedagógica; el para qué de toda pedagogía es la formación de una estructura coherente de saberes para comprender, explicar y poder reflexionar Documento Base del Currículo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador 2011 15 sobre las intenciones y formas del proceso educativo, para transformarlo de manera permanente (p.15).

En consecuencia la UPEL como la universidad pedagógica que forma a los profesionales de la docencia para la administración de los currículos en los diferentes subsistema, asume la pedagogía como saber en acción, es coherente con el modelo de formación al concebir el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano con miras a la formación de un individuo con una formación integral ajustado a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en sus artículos 102 y 103.

Además, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente (2000) expresa en el Artículo 139:

La actualización de conocimientos, la especialización de las funciones, el mejoramiento profesional y el perfeccionamiento, tienen carácter obligatorio y al mismo tiempo constituyen un derecho para todo el personal docente en servicio. Las autoridades educativas competentes, en atención a las necesidades y prioridades del sistema educativo, fijarán políticas, establecerán programas permanentes de actualización de conocimientos, perfeccionamiento y especialización de los profesionales de la docencia con el fin de prepararlos suficientemente, en función del mejoramiento cualitativo de la educación. Asimismo, organizará seminarios, congresos, giras de observación y de estudio, conferencias y cualesquiera otras actividades de mejoramiento profesional.

En relación, se puede expresar que, es responsabilidad de los profesores universitarios mantenerse actualizados, adquirir herramientas útiles que fortalezcan su práctica pedagógica. El personal también debe adquirir conocimientos básicos para que junto a él crezca y se desarrolle la organización.

De acuerdo con estas normas legales, se puede inferir que la labor de fomentar la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) para mejorar su ejercicio profesional, permiten construir un marco amplio de acción y consagra una serie de principios básicos que de una u otra forma, regulan el proceso de la práctica pedagógica profesoral jurídico administrativo, la acción tanto directiva como docente.

CAPÍTULO III

ARQUITECTURA EPISTÉMICA Y METODOLÓGICA

Este capítulo presenta la metodología utilizada en el recorrido desarrollado de la investigación, se exponen los fundamentos de las siguientes secciones desde la fundamentación paradigmática enfocada en la perspectiva teoría pentadimensional de la investigación, tipo y diseño de la investigación, el escenario y participantes informantes claves, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información con apoyo del método comparativo enfocado en la teoría fundamentada en preminencia de categorías de orden abierta, axial, y selectivas, que permitan la organización de los hallazgos o análisis, procedimiento, y condiciones del camino de realización del estudio.

Enfoque Cualitativo

Abordar una realidad específica en la complejidad de sus interacciones, exige que esta sea estudiada desde un enfoque que permita develar, describir, comprender e interpretar los elementos que subyacen en la misma. En este caso, el presente estudio, se desarrollará bajo una metodología cualitativa, que según Strauss y Corbin (2002), “es una investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (p.56).

En este orden de ideas, la investigación cualitativa produce datos descriptivos, como las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable, según lo argumentan Taylor y Bogdan (2000); “el centro de interés de la investigación cualitativa gira en torno a la descripción detallada de actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones y situaciones tal y como son expresadas por los sujetos que se abordan” (p.19). En este sentido, la investigación se estará desarrollando a partir de los sucesivos hallazgos que surjan de la realidad en estudio

Fundamentación Paradigmática

En esta investigación se asume que la fundamentación paradigmática es el conjunto de procesos que realiza el investigador con el fin de alcanzar la construcción de significados que permitieron comprender la esencia del fenómeno objeto de estudio. En el presente trabajo se corresponde con los del paradigma socio crítico el cual, según Strauss y Corbin (1990):

Es un proceso dinámico, emergente, flexible. Un proceso en el cual no hay reglas ni formulas rígidas. De manera, que el investigador tiene que estar abierto a cambiar su perspectiva, sus paradigmas acerca del mundo. Como la vida, la investigación socio critica es un reto (p. 62).

El paradigma socio-crítico se asumió como soporte de este trabajo ya que permite al investigador trasladarse desde el análisis de las transformaciones sociales hasta el ofrecimiento de respuestas a los problemas derivados de estos y está dirigido a la aplicación de diferentes estrategias para la transformación, emancipación y liberación, primero en sentido general para la transformaciones sociales y luego de manera particular para el profesor.

Con el paradigma socio-crítico se transformaron los procesos simbólicos como producto de la interacción entre los profesores y estudiantes que por sus características deben ser interpretadas para ser comprendidos a partir de la premisa de que los seres humanos expresan su interioridad mediante manifestaciones sensibles.

De tal manera se examinó la visión ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica, teleológica como axioma pentadimensión con la finalidad de transformar la práctica pedagógica del profesor universitario. En función de lo anterior, se tiene que desde la comprensión de perspectiva ontológica se debe tomar en consideración las siguientes interrogantes; ¿Cómo es su práctica pedagógica? ¿Qué elementos

obstaculizan su práctica pedagógica? ¿Qué procesos la recorren? ¿Cuál es su estructura conceptual? ¿Cuál es, la naturaleza de su práctica? Por lo tanto la dimensión ontológica descansa en reconocer vivencial y experiencialmente los modos de ser y existir de los profesores y los actores educativos de la institución universitaria que sirve como escenario de investigación.

En este sentido la concepción ontológica implica determinadas comprensiones del profesorado y el papel que ocupa dentro de la universidad, por lo tanto transformar su práctica pedagógica es reconocer esa necesidad que tienen los profesores en reflexionar sobre los elementos que conforman el eje didáctico.

De igual forma en lo epistemológico se consideró al profesor como una persona que tiene la responsabilidad de administrar el conocimiento e incluye valora las formas como se produce, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal, especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.

Es por ello que se asumió los postulados de la teoría crítica como pensamiento transformador de la teoría marxista por lo tanto se le considera aplicable a las ciencias sociales bajo los parámetros de transformación y la emancipación de su práctica pedagógica. De esta manera el paradigma socio-crítico tiene desde la perspectiva social el objetivo de promover las transformaciones sociales a partir de los estudios a instituciones sociales.

En función de lo anterior, se podría plantear que el profesor posee una noción objetivista de la realidad, conscientemente o no, transformara su práctica pedagógica acorde con tal noción, pero si la realidad es para él una transformación del sujeto, los eventos de enseñanza y aprendizaje que facilitará se corresponderán con esa noción subjetivista y su práctica se dirigirá a facilitar una transformación de nuevos

significados a partir de las concepciones previas, las confrontaciones con las teorías disciplinares vigentes y todo esto en su entorno sociocultural.

Por otra parte las implicaciones axiológicas del profesor y su práctica pedagógica tiene que ver con el nivel de interacción del profesor con sus estudiantes y la misma debe estar en función de valor y la comunicación que demuestre el profesor, cuando se produce la interacción dentro del ambiente pedagógico, es importante que el profesor tome conciencia de los aportes que hacen sus actuaciones y pensamientos en el proceso de aprendizaje, pues, muchas de sus actitudes pueden ser oportunidades o trancas que este puede ofrecer al estudiante en su contexto y en el aprender para la vida.

En ese sentido, el profesor universitario desde su ética debe reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas ya que de ello depende la planificación de estrategias de enseñanza y de evaluación para lograr la formación del estudiante. Como profesional depende la formación integral del hombre no se debe desarrollar espontáneamente, ni parte solamente de una buena didáctica: se hace necesaria su ejecución bajo una plataforma científica y con un carácter sistémico.

En cuanto a lo teleológico se posesiono a partir de lo desarrollado por Freire (1970), en su visión de una educación como práctica de libertad, que es todo un programa pedagógico en el cual se afirma que “la educación liberadora centrada en la persona humana busca ayudar a que el hombre reconquiste su libertad; su meta es educar en y para la libertad” (p.67).

Finalmente el fin de la presente investigación estuvo en función de la promoción de prácticas pedagógicas que permitieron al profesor a liberarse de sus creencias tradicionales para lograr la transformación de la docencia universitaria. De acuerdo a esto es necesario redimensionar el saber de las prácticas pedagógicas del profesor universitario, creando espacios para visualizarlo como un profesor: enseñante, progenitor, presentador, político y predicador.

Tipo y Diseño de la Investigación

El tipo de investigación se concibe como interpretativa participativa con un diseño de campo, con apoyo metodológico de la teoría fundamentada y su método comparativo continuo, haciendo de esta una metodología única para este estudio por cuanto permite la creación de espacios para la acción de conglomerados profesoriales que tengan como banderas de desarrollo la crítica y la autocríticas como camino hacia la comprensión, la transformación y la emancipación y en el caso de la presente investigación busca los hallazgos de la práctica educativa desde la interpretación reflexiva autocrítica, donde toda creación de conocimientos tiene que estar a ella subordinada, por lo tanto referenciar la práctica es hacerla más educativa.

Así, la utilidad en la aplicación de la interpretación vivencial fenomenológica está dada a partir del modelo desarrollado por Restrepo (2014), y lo asume como:

El modelo básico de la investigación interpretativa que incluye en todos los prototipos de ésta tres fases que se repiten una y otra vez, siempre con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla permanentemente. Estas fases son: la reflexión sobre un área problemática, la planeación y la ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases (p.5).

En consecuencia el propósito de la investigación interpretativa participativa se aproxima a los escenarios donde se presentan los fenómenos abordados, en función de la interpretación de los mismos, y en el campo educativo implica la búsqueda continua de la estructura de la práctica y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo con el fin de que a partir de la reflexión profunda de su propia práctica pedagógica pueda lograr la emancipación y la transformación.

Procedimiento

Para el proceso de construcción teórica de la realidad estudiada en el propio campo se proponen cinco fases y nueve pasos para construirla. A continuación se presentan las fases, referidas al análisis de datos.



Gráfico 1. Teoría Fundamentada

La ruta metodológica se desarrolla a partir de una continua comparación de incidentes, de la elaboración de datos y de sus análisis; procesos a partir de los cuales se construyen conceptos, categorías, proposiciones, propiedades e hipótesis acerca de la problemática en estudio (Pandit, 1996). En consecuencia se apoya de la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC), para llevar a cabo las categorías para la fase de definición de categorías.

Para realizar esta investigación, se ha decidido hacer una integración metodológica de las ideas de Glaser y Strauss (1967), Pandit (1996) y Strauss y Corbin (1998). A su vez, Glaser y Strauss (ob. cit.) coinciden con la metodología original y con la presencia de un número de procedimientos que han sido reestructurado y han evolucionado: todos esos aspectos se han considerado en esta investigación. Además, se destaca el uso de memorandos en la metodología, ya que

esta técnica facilita el tránsito desde la descripción hacia un nivel teórico a través de la interpretación conceptual de la información obtenida. Entre las discrepancias, vale mencionar que para Glaser, los procedimientos son un conjunto de principios y prácticas flexibles, generadas por las realidades sociales de los informantes.

Por su parte el procedimiento para llevar a cabo la investigación, estuvo conformado por Momentos referidas a:

Momento de Concreción I Interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (SCPP).

Momento de Concreción II Determinar las acciones de la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (APPSSC).

Momento de Concreción III Establecer las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (EDPPP)

Momento de Concreción IV, Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (STFPP en TRAPEDEP).

Todo esto concebido como una metodología única en atención a las fases interpretativa participativa en método de comparación continua de la teoría fundamentada.

Cuadro 2. Procedimiento de Investigación

MOMENTO	PROPÓSITO	ACTIVIDAD DE ACCIÓN
I	Interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.	Diagnóstico de la realidad y Acercamiento 1. Conversatorio inicial de acercamiento con los participantes. 2. Elaboración del diagnóstico, entrevistas individuales y observación a partir de una intervención en los espacios de aprendizajes. 3. Revisión de instrumentos y técnicas para el análisis de los resultados. 4. Necesidades de Formación
II	Determinar las acciones de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica desarrolladas por los	Planificación de actividades: 1. Se planificaron sesiones de trabajo para el

	<p>profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.</p> <p>III Establecer las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.</p> <p>IV Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.</p>	<p>diseño de actividades por consenso. 2. La Construcción del Plan de Formación. 3. Revisión de bases teóricas y enfoques actuales sobre el Eje Didáctico. 4. La Selección de las estrategias metodológicas para el desarrollo del plan de formación</p> <p>Construcción consensuada:</p> <p>1. Desarrollo de plan de acción. 2. Planificación de talleres y encuentros reflexivos para realizar la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica. 3. Análisis de evidencias para la ejecución.</p> <p>Valoración del impacto de la aplicación del plan de formación.</p> <p>1. Conversatorios para el debate de ideas, 2. Ejercicio de reflexión y sistematización de las experiencias.3. Evidencias de mejoramiento en el desempeño de su práctica.</p>
--	--	--

El Método de Comparación Continua

La dimensión metodológica se refiere a “las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad” (Rodríguez, Gil y García, 2009). Desde esta perspectiva las teorizaciones que resultan de la investigación cualitativa son de carácter emergente, se construyen en la medida en que avanza la investigación, así se adopto el método de la Teoría Fundamentada, recurriendo para ello a la aplicación de técnicas de documentación, entrevista en profundidad y observación participante para la captura de los datos que fueron procesados con la ayuda del Software para el análisis cualitativo ATLAS/ti, cuyo enfoque fue develar y construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones a partir de la información suministrada en la investigación de campo y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o marcos teóricos existentes (Rodríguez, Gil y García, ob. cit.). Glaser y Strauss (ob.cit) desarrollaron el enfoque de la Teoría Fundamentada y su Método de Comparación Continua (MCC).

Más tarde Strauss y Corbin (ob. cit) argumentan que dicho enfoque es un método que se usa para construir teorías a partir de los datos procesados o elaborados

del contexto del área problemática y permite comprender los puntos de vista de los actores o participantes en el proceso. En el mismo orden de ideas, los datos para Glaser se obtienen sin esquemas preconcebidos. La situación problemática se establece como un subproducto natural de la codificación y la comparación constante. Para Strauss y Corbin, el producto resulta de una codificación que incluye la condición causal. La validación del conocimiento se fundamenta en la confrontación de la teoría generada o emergente con las teorías existentes o vigentes. Se hace la salvedad, que en esta investigación se considera el marco referencial legal como parte de la teoría explícita que aspira a orientar el cumplimiento de las políticas.

Para lograr el propósito de esta investigación, se considera la propuesta de Teoría Fundamentada con la incorporación de la Matriz Condicional/consecuencial de Strauss y Corbin. El modelo fue explicado anteriormente, en el aparte referido a procedimientos.

Momento de concreción I

Interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (SCPP).

En consecuencia se presenta el Momento de Concreción I referido a los resultados del diagnóstico y evidenciaron los requerimientos de los participantes en cuanto a información sobre aspectos asociados al sistema de creencias en la práctica pedagógica y el eje didáctico. En este sentido se llevó a cabo en las sesiones necesarias y con el tiempo de duración que los participantes en consenso determinaron para poder diagnosticar con acciones individuales y colectivas en fuerte vinculación con la auto reflexión que permitieron identificar los elementos que definen su práctica pedagógica a través de la observación como de la entrevista en profundidad.

De manera que este primer momento, permitió recabar información sobre aspectos relacionados con el sistema de creencias en la práctica pedagógica (SCPP)

de los profesores del IPMJMSM y aplicar estrategias que permitirán descubrir debilidades del grupo participante en la investigación, con respecto a comportamientos previos necesarios para involucrarlos en las acciones estratégicas.

Momento de Concreción II

Determinar las acciones de la práctica pedagógica Sustentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (APPSSC).

Determinar las acciones de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (APPSSC). En cuanto al Momento de Concreción II, fue resultado de todas las observaciones realizadas durante el Momento anterior y que mediante el diario de campo de forma minuciosa y atenta, se logró observar los hechos, gestos, conductas y opiniones de los informantes, a fin de poder diseñar un plan de formación en función al diagnóstico realizado en preminencia de lo que expresan en cuanto a la acción pedagógica profesional desde el uso de actividades didácticas con apoyo de la sociocrítica impregnadas de (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica,.

Por consiguiente, se desarrollan acciones de intervención que fomenten la transformación del eje didáctico se inspeccionaron fuentes documentales tanto impresas como electrónicas, autores considerados en las referencias teóricas y material impreso proporcionado por el grupo de investigadores asociados las concepciones de las prácticas pedagógicas y eje didáctico, contenido a desarrollar, tiempo de ejecución y disponibilidad de recursos; además de la revisión por parte de expertos (grupo de investigadores, tutora), con la intención de obtener alta

correspondencia y pertinencia con el propósito de la investigación.

Momento de Concreción III

Establecer las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (EDPPP)

En este Momento referido a establecer acciones para transformar la práctica pedagógica en ella se planifican actividades de reflexión, toma de decisiones acerca de las acciones para promover el proceso de transformación del eje didáctico en su práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, de la UPEL para identificar los elementos que obstaculizan su actividad académica, a partir de: Análisis y comparación de los mismos con los principios teóricos que deben configurar el eje didáctico y estudio y selección del material impreso como soporte de la estrategia a utilizar.

Una vez adecuadas las acciones, se procedió a preparar el material requerido y necesario para la puesta en práctica de cada actividad, finalmente se diseñó la estrategia para la transformación de la práctica pedagógica de los profesores. Las actividades de reflexión se organizaron en sesiones de trabajo de acuerdo a un consenso entre los participantes; en este aspecto, es de interés señalar, que las mismas se fueron adaptando en su desarrollo para el registro y sistematización de resultados.

Momento de Concreción IV

Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (STFPP en TRAPEDEP)

Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (STFPP en TRAPEDEP) , aquí se desarrollaron actividades de discusión en consenso y aprobación de acciones para

fomentar la transformación de la práctica pedagógica de los profesores a partir de la valoración de los profesores en su desempeño profesional y la transformación evidente de sus prácticas en las acciones que incluyen la gestión del eje didáctico desde la postura sociocrítica enmarcada en el proceso pentadimensional donde se engloba el proceso desde lo ontológico, epistemológico, axiológico, metodológico, y teológico.

Para ello se organizaron registros escritos de la apreciación de los profesores correspondientes a cada paso del proceso de la investigación, se procedió a estimar las evidencias, analizar los aciertos y desaciertos de forma detallada, contribuyendo a rectificar el rumbo, tomar correctivos o establecer nuevas metas, en los casos necesarios.

De tal manera se consideró que el diseño descrito anteriormente cumple con lo establecido en la metodología de la investigación en paradigma sociocrítico y fenomenología de interpretación vivencial, ya que permite la identificación de problemas y la puesta en práctica de soluciones consensuadas con sus respectivas valoraciones, en donde los profesores se reúnen en sus centros para emprender acciones conjuntas de reflexión y transformación de práctica pedagógica.

En este sentido, es una alternativa de indagación para el estudio de los problemas educativos que enfrentan las instituciones universitarias y los profesores en sus espacios pedagógicos.

Escenario y participantes de la investigación

Escenario

El escenario de la investigación que se tomó para este estudio fue el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM), la cual es una institución pública perteneciente a la UPEL dedicada a la formación de profesores en diferentes áreas de conocimiento. La institución en la actualidad atiende a una población de 4500 estudiantes de las especialidades de: educación física, educación

integral, lengua y literatura, matemática, física, educación inicial y Geografía e Historia.

Participantes

El grupo de investigación se seleccionó en un número de cuatro (4) profesores. Desde el punto de vista académico poseen el título de Maestría en Geografía Física, Historia y Gerencia Educativa egresados de la UPEL, en los Institutos: (IPMJMSM) y el Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), con dedicación exclusiva y categoría de asistentes y agregados, con años de servicios de acuerdo a las categorías mencionadas (de tres a 12 años). La selección de los informantes clave se realizó a partir de los siguientes criterios:

1. Con estudios de Postgrado.
2. Categoría de asistente y agregado.
3. Todos están dispuestos a participar de manera solidaria.

De acuerdo al diseño de investigación se tiene previsto que estos profesores participen activamente y conformen junto al investigador unos equipos de discusión con períodos de reuniones aproximadamente quincenales, donde se llevará a cabo el proceso de interpretación desde el paradigma sociocrítico.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Las técnicas que se utilizaron en la investigación para recolectar la información requerida que permitió dar respuestas a los objetivos y fueron la observación participante y la entrevista en profundidad. En esta investigación se realizaron observaciones participantes en los ambientes de aprendizajes de los informantes (grupo de investigación), donde se recolectó la información y se utilizó un diario de campo para registrar lo ocurrido en el desarrollo de observación. Palella y Martins

(2010), plantea que la observación “consiste el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que se estudia” (p.126).

La observación proporciona al investigador una manera objetiva de recoger la información en el escenario donde se detectó el problema y su aplicación consiste en compartir las actividades y ocupaciones del colectivo que se quiere investigar, tomando nota de lo que se observa y obteniendo conclusiones oportunas.

La entrevista representa el instrumento utilizado, ante lo cual Bisquera, (2006). Expresa que: “Consiste con ella en la observación de los datos de manera verbal por parte del sujeto informante y es una fuente primaria. Requiere de elaborarse preguntas muy bien pensadas antes de estar el entrevistador frente al entrevistado”. (p.108).

La entrevista como instrumento de investigación cualitativa es suficiente para la realización del proceso investigativo y en muchos casos su uso es forzado y frecuentemente obligatorio ya que a partir de su uso es posible aportar un conjunto de creencias y experiencia de los actores.

Igualmente plantea que se debe incluir algunos elementos que servirán de soporte a la entrevista en la que se destacan:

1. La guía de entrevista.
2. La selección de informantes (entrevistados).
3. Las características del sitio, el proceso de verificación de la información.
4. El sistema de codificación utilizado y las limitaciones de la investigación.

Técnicas de Interpretación de la Información

Una vez recopilados los testimonios en la recolección de la información, se interpretaron para darles sentido y ofrecer una explicación a los logros obtenidos, considerando el momento teórico y los propósitos previamente establecidos. Para ello se hizo necesario recurrir a diferentes estrategias las cuales se mencionan:

Categorización: Cabe destacar, que la palabra categorización, en su origen etimológico, quiere decir separar o dividir elementos lo componen con el fin de

entender un fenómeno. Al respecto, Martínez (2006) expone que la categorización trata:

De asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato; y como nuestra mente salta velozmente de un proceso a otro tratando de hallarle un sentido a las cosas que examina, como se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar a cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos, se aconseja una gran tolerancia a la ambigüedad y contradicción (que, quizá, sean solo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas que nos son ya familiares. (p.106)

Estructuración: De acuerdo a Martínez et al, “es también un ejercicio continuo que tiende a validar una comprensión realista y auténtica del tópico estudiado” (p.108). Por otra parte Gadamer (1996) piensa que:

La mente humana trabaja sobre los datos que recibe, como el escultor sobre su bloque de mármol. Diferentes escultores pueden extraer estatuas diferentes del mismo bloque. Diferentes mentes pueden construir también mundos diferentes del mismo caos monótono e inexpressivo. Tal vez en el área de la percepción auditiva sea donde mejor se compruebe esta realidad: cuando a nuestro alrededor se desarrollan varias conversaciones diferentes al mismo tiempo, podemos oír y dar sentido a una que nos interesa, mientras desoímos las demás que no nos llaman la atención y permanecen siendo lo que objetivamente son: simple ruido; pero en cualquier momento podemos cambiar nuestra atención, y lo que era simple ruido se convierte en conversación interesante, y viceversa. (p.67)

En este sentido, es necesario resaltar que el ser humano racional tiene una capacidad innata de buscar regularidades y de ordenar elementos según las relaciones que se den entre ellos como producto de su función cerebral.

Triangulación: Una vez categorizadas la información, se procedió a la triangulación combinando y resaltando los hechos más resaltantes que hicieron ver el

mundo de los hallazgos más concretos, en este sentido, la idea central fue utilizar todo lo que se consideró pertinente y útil para el logro de los objetivos propuestos. Es por ello, es fundamental la interpretación de la información, por tanto, se necesita la triangulación. Con respecto a la triangulación denota que esta es una de las técnicas de análisis de datos más características en la metodología cualitativa. De acuerdo a la triangulación menciona Martínez (2006).

En sentido amplio, en las ciencias humanas, también se pueden realizar varias "triangulaciones" que mejoran notablemente los resultados de la investigación y su validez y confiabilidad. De una manera particular, se pueden combinar, en diferentes formas, técnicas y procedimientos cualitativos y cuantitativos. La idea central es utilizar todo lo que se considere pertinente, tenga relación y se considere útil. (p.38).

Más concretamente, se pueden identificar de acuerdo al autor precitado varios tipos básicos de triangulación:

1. Triangulación de métodos y técnicas: que consiste en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (como, por ejemplo, el hacer un estudio panorámico primero, con una encuesta, y después utilizar la observación participativa o una técnica de entrevista).

2. Triangulación de datos: en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información.

3. Triangulación de investigadores: en la cual participan diferentes investigadores o evaluadores, profesión y con experiencias diferentes.

4. Triangulación de teorías: que consiste en emplear varias perspectivas para interpretar y darle estructura a un mismo conjunto de datos.

5. Triangulación interdisciplinaria: con la cual se invocan múltiples disciplinas a intervenir en el estudio o investigación en cuestión (por ejemplo, la biología, la psicología, la sociología, la historia, la antropología, otros.)

Por lo que fundamentalmente en esta investigación se recogieron y analizaron las informaciones desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Es decir, implica que la información se recojan desde puntos de vista diferentes y

efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos. Es por ello, que la triangulación en la investigación postmodernista presenta muchas ventajas porque el utilizar diferentes métodos, estos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo.

El análisis de documento fue primordial durante el proceso de investigación ya que permitió indagar y evidenciar los elementos que caracterizan su práctica pedagógica. En este sentido la interpretación investigativa brindó herramientas para su desarrollo, entre las que se mencionan: el cuaderno de reflexiones de los profesores, y otros documentos en general; que fueron llevados y elaborados por el equipo a lo largo del período de aplicación.

El cuaderno de reflexiones constituyó un valioso instrumento para el diagnóstico y permitió observar la transformación de la práctica pedagógica en la aplicación de la estrategia de intervención. Este cuaderno de reflexión recogió en forma descriptiva todas las vivencias y reflexiones del profesorado acerca de su trabajo pedagógico.

En cuanto al uso de documento se mencionan los siguientes: (a) planes de evaluación. (b), guías de trabajo, (c) materiales instruccionales, (d) resumen de actuación evaluativa por parte de los actores educativos. (e) lista de cotejos para evaluación de exposiciones, ensayos y otras actividades de evaluación.

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS EMERGENTES

Contexto Analítico de la Información, Reflexiones de las Categorías Abiertas, Axiales y Selectivas

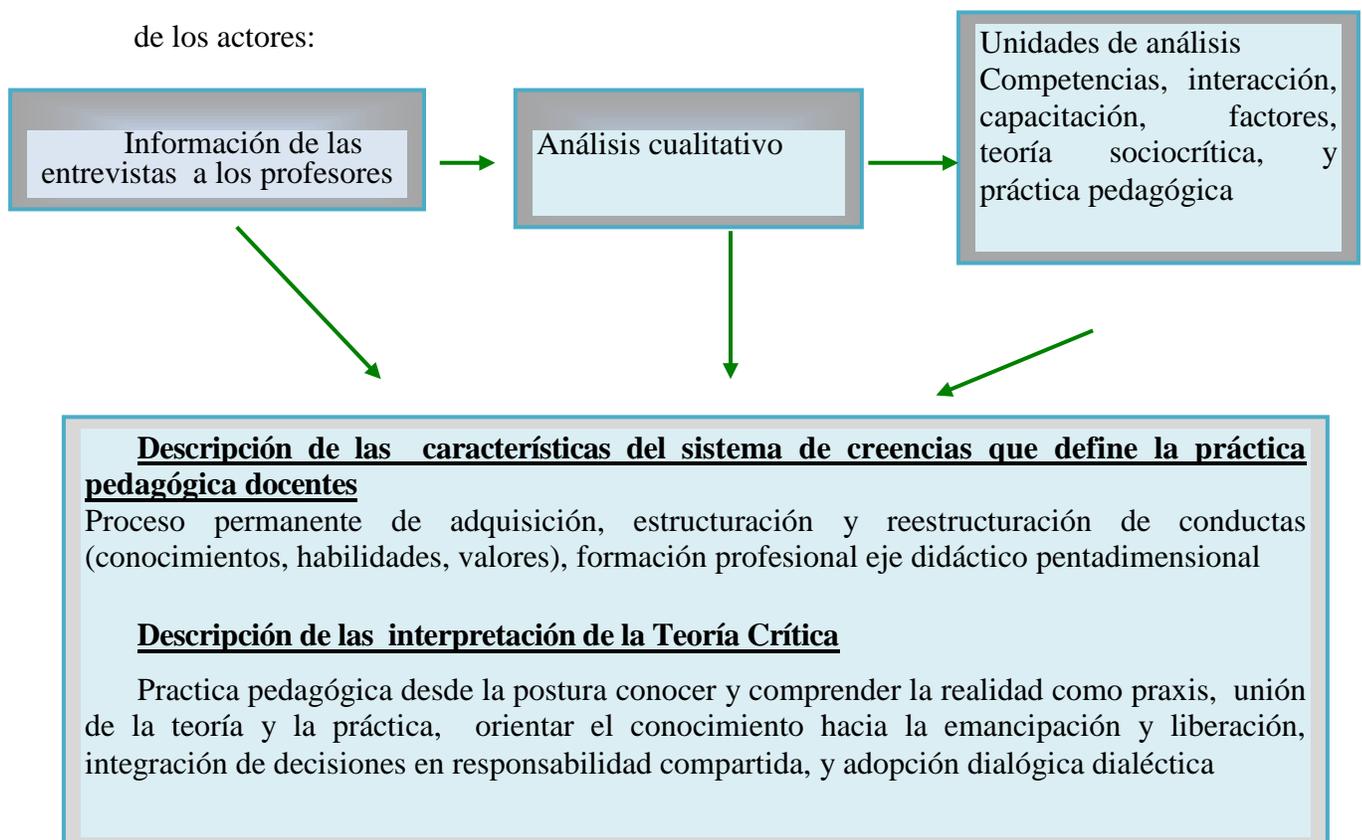
La información recolectada en el análisis de los datos se expone de forma descriptiva e interpretativa, sobre la base de los objetivos en referencia a generar supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez y enfocada en apremio a la perspectiva socio crítica de Carr y Kemmis, que apoya el estudio en base a los cinco (5) postulados que se han venido incluyendo en el desarrollo del estudio y apremian desde la innovación, tales:(a)el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica, de igual forma desde el constructor de la práctica pedagógica sociocrítica, eje didáctico, transformación de las practicas pedagógicas en enfoque pentadimensional del conocimiento, todo lo cual asociación con la practica pedagógica emancipadora y la realidad investigada.

De igual forma se estructura desde las concepciones explícitas de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (ob. cit), quienes consideran que para el análisis de los datos se parte de expresar las categoría abierta, luego las axiales como elementos de preponderancia en el estudio de método de recolección de datos desde lo que piensan, sienten, y consideran los actores, así las selectivas que inducen el propósito final que emerge como aporte a la innovación de salida, el cual presenta la información obtenida a través de las entrevistas realizadas y su análisis de contenido

como lo expresan dichos autores, a partir de las unidades de análisis, con categorías y subcategorías, para construir teoría de estudio.

El análisis de los procesos reales, cuenta en destacar las características emergentes abiertas, axiales, y selectivas, de esta forma obtener los conocimientos de la realidad del perfil de competencias, la perspectiva sociocrítica, y la práctica pedagógica docente lo que permitió la configuración desde la postura crítica emancipadora, que aporta la base para el análisis interpretativo que asignan los actores a los significados de dicha categoría en la práctica educativa alcanzada con la participación protagónica ejecutada de donde surgieron los postulados teóricos emergentes.

Gráfico 2. Análisis de la Información. De acuerdo con las expresiones verbales de los actores:



Se aprecia que de los hallazgos enmarcados en las categorías emergentes selectivas se genera desde: sistema de creencias, acciones de la práctica profesional sociocrítica, transformación eje didáctico, supuestos desde el enfoque pentadimensional, lo cual permean el desarrollo de un proceso como se expresa en incremento de postura protagónicas participativas donde estén presentes las subcategorías de acción emancipadora, competencias exitosas de participación accionaria de competencias apegadas al protagonismo emprendedor del aprender a aprender, el internalizar los postulados de la teoría socio crítica.

En este sentido, Glaser y Strauss (1967), focalizan el análisis cualitativo en la actividad manipulativa de los datos, tales como codificación y recuperación de la información, tanto si estas actividades se realizan en forma manual o a través de la interacción de práctica y la teoría. Este análisis se plantea en forma independiente a la especulación e interpretación haciendo énfasis en el proceso de la teoría fundamentada de dichos autores.

Así mismo plantean, que el análisis cualitativo está relacionado con el tratamiento específico de: reducción, exposición, elaboración de conclusiones y verificación.

En este sentido, se presentan algunas consideraciones planteadas por dichos autores: en cuanto a la reducción de datos implica "...seleccionar, focalizar, abstraer y transformar los datos brutos en forma que puedan ir estableciéndose hipótesis de trabajo. Para esta reducción se pueden utilizar distintas técnicas, tales como códigos, memorando, metáforas, otros" (p. 72).

Dentro del contexto de la investigación, la codificación constituyó la primera reducción, así están establecidos como etiquetas o rótulos que se asignan a unidades de significado, con objeto de describir e inferir información acumulada en el estudio, Glaser y Strauss (ob. cit), existen modalidades básicas de códigos: (a) descriptivos abiertos, atribuyen un nombre a un contenido o segmento del texto; y (b) interpretativos axiales, tienen un carácter más complejo y personal, y los códigos de

patrón selectivas. Para efectos de la investigación se utilizaron estos códigos, los cuales apegados a la interpretación cualitativa, permiten la estructuración de datos.

El presente apartado describe al detalle la aplicación de la entrevista en profundidad y las notas de campo producto de la intervención del espacio de aprendizaje de los actores (informantes clave). Los mismos fueron organizados de la siguiente manera: categorización de los hallazgos, organización de las categorías a partir de gráficos elaborados con las herramientas ATLAS.ti y triangulación de los hallazgos.

A partir de la información suministrada para el análisis, en esta investigación se utilizó el atlas/ti, programa que permitió elaborar unidades agrupadoras de los elementos explorados y expresados de las entrevistas realizadas a los actores, considerando sus experiencias, vivencias y conocimientos.

A la luz de los elementos considerados en el establecimiento de los objetivos, se elaboró gráficamente la interpretación de la investigación a través de lo que se denomina, una mirada hermenéutica. En esta se conectan las experiencias, vivencias y creencias, con el lenguaje y las teorías de algunos autores.

A través del programa informático utilizado, se elaboraron categorías y descubrieron redes de relaciones que se generaron entre segmentos de información previamente categorizadas, lo que constituyó la estructuración teórica de la investigación. Estas categorías son consideradas para efectos de la investigación, como los conceptos que mejor describen los datos y que permitieron reducir el número de unidades de análisis interpretativo, con las que trabajó el investigador.

Las subcategorías generadas en el cuadro 4, y/o operatividad categoría anterior, a partir de las subcategorías, van a constituirse, como las unidades de análisis específicas, que denotan información sobre la realidad estudiada y, los descriptores obtenidos, se construyeron mediante las palabras usadas por los entrevistados y la interpretación del investigador.

Además de los datos nombrados, el atlas/ti permitió, (a) la identificación de las posturas teóricas utilizadas, (b) descubrir los elementos requeridos en la práctica, (c)

descubrir las habilidades, y (d) obtener las herramientas cognitivas, indispensables para aplicar el conocimiento.

La organización de los datos se realizó en tal forma, que los resultados generados sirven a los propósitos del investigador para organizar las unidades hermenéuticas donde se guardó toda la información relacionada con el análisis y su sustentación a través de los hallazgos cualitativos. En vista de los resultados encontrados a través del programa informático, se logra representar gráficamente las relaciones entre las categorías, subcategorías y descriptores, en un sincretismo didáctico, es decir, codificados e interconectados entre sí en forma de redes estructurales o diagramas de flujo, que permitieron la teorización de la investigación.

Cuadro 3. Categorías Abiertas

Las categorías que fueron mencionadas de manera mayoritaria por los actores al momento de realizar las entrevistas se consideran:

1. Se da un proceso clases tradicionales sin interacción del aprender a aprender.
2. Memorización, conocimiento y evaluación tradicional.
3. Falta considerar la dialéctica de los actores
4. Carece de pertinencia de práctica pedagógica emancipadora.
5. Necesidad de conocimiento sociocrítico para la participación protagónica.
6. Eje didáctico en praxis pentadimensional inexistente
7. Participación Protagónica inadecuada
8. Epistemología en práctica pedagógica sin interacción protagónica
9. No se considera la interacción con la sociocrítica
10. 10.Práctica pedagógica en didáctica tradicional
11. Acciones de interacción de rol docente en ser, y hacer
12. Debilidades profesores en práctica profesional protagónica
13. Compromiso institucional escaso en aprender desde el convivir
14. Acción de competencias emancipadoras negativas

Lo anterior está engranado en el conocer y comprender la realidad como praxis; unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria, que implica ; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y adopción dialógica dialéctica, enmarcadas en la: (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) y (TRAPEDE) que desde la postura pentadimensional del ser postulan: ser, hacer, conocer y convivir, en el aprender a aprender inmerso en la transformación del eje didáctico.

Una vez expresado el nivel de las categorías abiertas de la interpretación de los actores, se procede a la búsqueda de los elementos derivados, atendiendo lo expuesto por cada sujeto de la muestra como actores educativos profesionales, donde se extrae y refleja las categorías emergentes.

La categoría principal de participación en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral pentadimensional del conocimiento, permite expresar lo que representa las satisfacción de necesidades en la institución de los actores analizados, la cual representa el tema del cual se general las categorías emergentes orientadoras, una vez expresados las opiniones e interpretaciones de los actores y que representan los informante claves, dichas categorías son las siguientes:

1. significados y sentidos que los actores le otorgan al profesionalismo al sistema de creencias que define la práctica pedagógica;
2. Percepción que tienen sobre las acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica presentes de forma sistemática en la práctica pedagógica;
3. el proceso de la acción crítica desde la participación protagónica interpretativa;
4. procesos de actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica; y
5. reflexiones ontológicas, axiológicas, epistemológicas, teológicas y metódicas que orienten el proceso de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico en la práctica pedagógica profesoral pentadimensional fundamentado en la sociocrítica profesoral.

Por lo tanto, las unidades que emergieron en la investigación se resumen de forma integrada:

1. El proceso de la práctica pedagógica enmarcada en la sociocrítica desde la postura emancipadora en función de interacción del eje didáctico.

2. La gestión de la interacción con la pedagogía sociocrítica desde la práctica pedagógica protagónica.

3. La satisfacción de una postura pedagógica de los actores enmarcada en la ideología del eje didáctico crítico en apego a los postulados del ser, conocer, hacer y convivir en postura pentadimensional.

4. Elementos de pertinencia ontológica, axiológica, epistemológica, teológica y metódica de la (SCPP), (APPSSC), (EDPPP) y (TRAPEDEP) enmarcados en el constructo desde la ideología sociocrítica.

En el cuadro se visualizan las categorías emergentes:

Cuadro 4. Categorización Emergente

-
1. Significados y sentidos que los profesores le otorgan al sistema de creencias que define la práctica pedagógica.

 2. Interpretación de percepción que tienen de acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica presentes de forma sistemática de acción crítica desde la participación protagónica interpretativa.

 3. Develación de los procesos de satisfacción de necesidades desde las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica.

 4. Fundamentos en reflexiones de supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico en la práctica pedagógica pentadimensional profesoral fundamentado en la sociocrítica.

 5. Necesidades de cambio en proceso de satisfacción de necesidades enmarcado en lo pentadimensional del ser desde las acciones axiológica, ontológicas, epistemológicas, teológicas, y metodológicas, que orienten el proceso pedagógica participativa protagónica engranda con los postulados del conocer, convivir, hacer, y ser desde el constructo emancipador.

 6. Coordinación de procesos protagónicos participativos emancipadores desde posturas del transformación del eje didáctico de la realidad, capacidades ideológicas, y socio crítico, como profesionalismo de conocer y comprender la realidad como praxis, la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y adopción dialógica dialéctica.
-

Las afirmaciones obtenidas, permitieron en base a las entrevistas realizadas los referentes teóricos, inclinándose por significar la importancia de estos como herramientas y destacando elementos fundamentales que permiten visualizar la necesidad de revisar los postulados que impregnan el estudio enmarcado en las categorías del significado de creencias profesionales, la sociocrítica, satisfacción de necesidades en estrategias del eje didáctico, y fortalecimiento pentadimensional del eje didáctico en la transformación educativa, todo ello apoyado por los referentes de Carr y Kemmis (2008), base a sus enfoques de la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, la utilidad crítica de la ideología, la sociointeracción, y las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica; todo ello ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica, presenta significado en depurar los problemas.

Cuadro 5: Unidades Emergentes: Abiertas y Axiales

SECUENCIA	MODELO DE GLASSER Y STRAUSS			
Categoría	Práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico			
Categoría Orden Superior	Sistema de creencia en práctica pedagógica	Eje Didáctico	Socio Crítica	
Categorías Emergentes	Participación protagónica emancipadora	Proceso Permanente sistematizada	Necesidades de conocer y comprender la realidad sociocrítica	Unión teoría y la práctica en postura protagónica
	Emancipación liberadora	Participación protagónica y Emancipadora	Eje didáctico de acción profesoral Comprometido sociocríticamente	
Subcategorías	Actividades, estrategias en transformación de la practica pedagógica	Acciones del aprender a aprender	Inclusión participativa	Reglamentación sociocrítica
	Inclusión participativa	Acciones Protagónicas		

Conocer y comprender la realidad como praxis, unión de la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, integración cooperativa de todos en autorreflexión en responsabilidad compartida; y adopción dialógica dialéctica. (SCPP), (APPFSC), (EDPPP)		

Categoría Axial

El análisis de las entrevistas se inicia con los relatos de actores y que se define de acuerdo con Glaser y Strauss (2004), como el “Uso de palabras para expresar imágenes mentales de un acontecimiento, un aspecto del panorama, una escena, experiencia, emoción o sensación, relato que se hace desde la perspectiva de la persona que realiza la descripción” (p. 19). Estas expresiones seleccionadas de las entrevista, representan el ordenamiento conceptual, definido como la “organización y clasificación de los datos, de acuerdo con un conjunto selectivo y especificado de propiedades y sus categorías o dimensiones” (ob. Cit. p. 21), como se presenta en las matrices expresadas en las consultas de los actores.

Respecto a las categoría abierta del sistema de creencias que define la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica presentes de forma sistemática en la práctica pedagógica expresa las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico, y los supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico en la práctica pedagógica pentadimensional del conocimiento profesoral fundamentado en la sociocrítica.

Todo lo cual como categorías abiertas pasan a las axiales, así se mantienen y se generan las selectivas, que resultan de la indagación las cuales refieren al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores), formación y perfil docente, liderazgo docente, formación profesores, interacción entre profesores de participación protagónica, así

en la opinión sobre dichas categorías de acción se destaca en referencia al proceso permanente de adquisición de conocimientos para lograr las habilidades de transformación del eje didáctico, y la actualización en habilidades praxativas, es escaso sobre todo al hablar de reestructuración, cada uno tiene sus habilidades que desarrolla en el proceso educativo, conocimientos con escaso apoyo institucional, proceso es escaso sin interacción entre profesores, el proceso permanente es netamente tradicional, se necesita una transformación desde la postura del ser.

A continuación la categorización expresada por los actores.

Entrevistas en Profundidad

Cuadro 6
Categorización Informante 1

Notas de Campo	Entrevista	Categorías
<p>01/06/16. Inicia su clase a partir de guías instruccionales asignadas en encuentros anteriores con la finalidad de lograr aprendizajes previos para asumir nuevos conocimientos.</p>	<p>1 EB: ¿En su práctica pedagógica qué estrategias y método aplica en la enseñanza de la Historia?</p> <p>2</p> <p>3 II: Dentro del ambiente pedagógico el desarrollo del curso uso</p> <p>4 la clase magistral desarrollada con el soporte de la pizarra,</p> <p>5 dando el contenido correspondiente según lo planificado: inicio</p> <p>6 con la contextualización histórica y los aprendizajes previos</p> <p>7 luego pasó a identificar los elementos que definen la clase. Una</p> <p>8 vez iniciado el tema interrogó sobre las lecturas asignadas para</p> <p>9 la clase.</p>	<p>Clase Tradicional</p>
<p>10/06/16. Hace una introducción de la clase con la finalidad de ubicar al estudiante en el escenario teórico y realiza actividades de taller para el desarrollo y cierre de la clase.</p>	<p>10 EB: ¿Cuál es tu definición de práctica pedagógica?</p> <p>11 II: Considero que el conjunto simbólico de expresiones y</p> <p>12 actitudes que determinan la actitud del profesor en el aula de</p> <p>13 clase con la finalidad de abordar temas contenidos en un</p> <p>14 currículo y la visión individual que tiene este frente a las</p> <p>15 cuestiones netamente pedagógicas y su relación directa con lo</p> <p>16 que se establece entre alumno.</p>	<p>Definición de Práctica Pedagógica</p>
<p>15/06/16. Prepara al estudiante en su aplicación de conocimiento en los trabajos de campo, elemento que garantiza de acuerdo al propio informante el conocimiento.</p>	<p>17 EB: ¿Consideras tú entonces que la práctica pedagógica tiene que ver con los elementos simbólicos y culturales de los profesores y si es así ¿Cómo sería entonces el deber ser del profesor universitario en relación a los alumnos?</p> <p>18</p> <p>19 II: Todo profesor debe regirse por un conjunto de normas establecidas que tiene que ver con el diseño curricular, perfil del egresado, misión y visión de la Universidad; todo este documento establece el deber ser del profesor universitario y todo en su conjunto se relaciona con la formación y definición del perfil del egresado.</p>	<p>Deber ser Docente</p>
<p>22/06/16. Planifica las actividades a partir de lo que señala el programa de estudio por cuanto al diseñar las estrategias de enseñanza toma en consideración las teorías del aprendizaje y considera que está enmarcado en el constructivismo social de Vygotsky.</p>	<p>20 EB: ¿Dónde crees tú que radica la debilidad del profesor en su práctica pedagógica?</p> <p>21</p> <p>22 II: La preparación del personal docente sin duda alguna es primordial para la ejecución de las estrategias de enseñanzas adecuadas que permita crear en el estudiante un pensamiento crítico. Por lo tanto, es fundamental exigir un mayor dominio de las habilidades didácticas, así como también, una planificación que relacione otras áreas del conocimiento con la historia. Así mismo, dar un mayor enfoque a los contenidos que se convertirán en los conocimientos previos del estudiante y en las herramientas del saber para la resolución de problemas. Es importante mencionar, que la falta de comunicación, y cooperación entre los actores que integran la práctica pedagógica crea un desfase entre lo que el estudiante debe aprender en y lo en realidad debe saber.</p>	<p>Actualización Eje Didáctico Habilidades Didácticas</p> <p>Debilidades y Acciones Profesores Erróneas</p>
<p>30/06/16. En cuanto a la evaluación siempre trata de ser justo y cumplir con los criterios establecidos en el plan de evaluación, promueve reflexiones sobre la propia actuación del estudiante.</p>	<p>23 EB: ¿A qué causas consideras tú que se puede atribuir esta situación?</p> <p>24</p> <p>25 II: Desde mi punto de vista, esto se debe en la mayoría de los casos una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, por cierto, el programa de formación dentro de la Universidad carece justamente de actualización en materia del eje didáctico.</p>	<p>Actualización Eje Didáctico</p>

Cuadro 6
Categorización Informante 1 (Continuación)

Notas de Campo	Entrevista		Categorías
<p>05/07/16. El conocer la práctica pedagógica del profesor de la UPEL se considera importante ya que posibilita no sólo conocer su accionar pedagógico y didáctico, sino que también permite que una vez descrita y comprendida la posibilidad de reforzar el habilidades y competencias para su desempeño y generar en el disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales.</p> <p>10/07/16.PP “espacio pedagógico donde se logra la convivencia, la enseñanza de habilidades sociales, la promoción de procesos de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores, brindando elementos para fortalecer criterios y valores.</p>	<p>54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86</p>	<p>Instructores debería solucionar ese problema, pero también creo que los profesores asistentes, agregados y asociados a pesar de tener un nivel académico alto persisten esas fallas, no hay dominio del eje didáctico, en mi caso he tratado de actualizarme, pero a veces considero si vale la pena seguir avanzado académicamente.</p> <p>EB: ¿Cómo podrías definir una buena práctica pedagógica?</p> <p>II: La práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del profesor en el aula.La epistemología dentro de la práctica pedagógica tiene que ver con los espacios donde se clarifican las relaciones del saber en construcción y la práctica pedagógica como el ámbito de conocimiento en donde se establecen condiciones para el aprendizaje.</p> <p>EB: Para finalizar, ¿Qué desea expresar?</p> <p>II: Es necesario e importante que se discuta muy bien sobre la pedagogía y la didáctica ante los desafíos que se nos viene encima a través de la transformación curricular, ya no se habla de un eje didáctico, sino de un componente de formación docente, aunque en ese componente se visualizan unidades curriculares como planificación de la enseñanza y el aprendizaje, didáctica general, desarrollo de procesos cognoscitivos y evaluación de los aprendizajes. Eso implícitamente declara un eje didáctico a mi comprender, pero en el documento base del currículo 2011 no se considera, lo cual niega su existencia y sus sustentos teóricos que tradicionalmente se ha manejado en la misma formación docente. Es necesario reflexionar la visión de pedagogía que nos imponen para comprenderla y reflexionar sobre nuestra practica didáctica.</p>	<p>Debilidades y Acciones Docentes Erróneas</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p> <p>Actualización Eje Didáctico</p> <p>Actualización Eje Didáctico</p>

De acuerdo a lo expresado se extrae en categorías axiales; el uso de clase magistral desarrolladas con el soporte de la pizarra, dando el contenido correspondiente según lo planificado: inicio con la contextualización histórica y los aprendizajes previos luego pasó a identificar los elementos que definen la clase.

Una vez iniciado el tema interrogó sobre las lecturas asignadas para la clase, de igual forma que el conjunto simbólico de expresiones y actitudes que determinan la actitud del profesor en el aula de clase con la finalidad de abordar temas contenidos en un currículo y la visión individual que tiene este frente a las cuestiones netamente

pedagógicas y su relación directa con lo que se establece entre estudiante debe regirse por un conjunto de normas establecidas que tiene que ver con el diseño curricular.

De igual forma se considera que el perfil del egresado, misión y visión de la universidad establece el deber ser del profesor universitario en ejecución de las estrategias de enseñanzas adecuadas que permita crear en el estudiante un pensamiento crítico. Por lo tanto, es fundamental exigir un mayor dominio de las habilidades didácticas, así como también, una planificación que relacione otras áreas del conocimiento con la historia del estudiante y en las herramientas del saber para la resolución de problemas.

Es relevante mencionar, que la falta de comunicación, y cooperación entre los actores que integran la práctica pedagógica crea un desfase entre lo que el estudiante debe aprender en y lo que en realidad debe saber esto se debe en la mayoría de los casos una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer también se cree que los profesores asistentes, agregados y asociados a pesar de tener un nivel académico alto persisten esas fallas, no hay dominio del eje didáctico.

También se expresa que la práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del profesor en el aula, aunado a ello la epistemología dentro de la práctica pedagógica tiene que ver con los espacios donde se clarifican las relaciones del saber en construcción y la práctica pedagógica como el ámbito de conocimiento en donde se establecen condiciones para el aprendizaje sobre la pedagogía y la didáctica ante los desafíos que se viene encima a través de la transformación curricular, ya no se habla de un eje didáctico, sino de un componente de formación necesario y reflexionar sobre la visión de pedagogía y su práctica pedagógica.

Lo encontrado apremia al apego de la postura teórica de Carr y Kemmis (ob. cit) sobre el cambio en postura del el conocer y comprender la realidad como praxis, unión de la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión, y adopción dialógica dialéctica. A continuación la estructura resultante del Atlas ti.

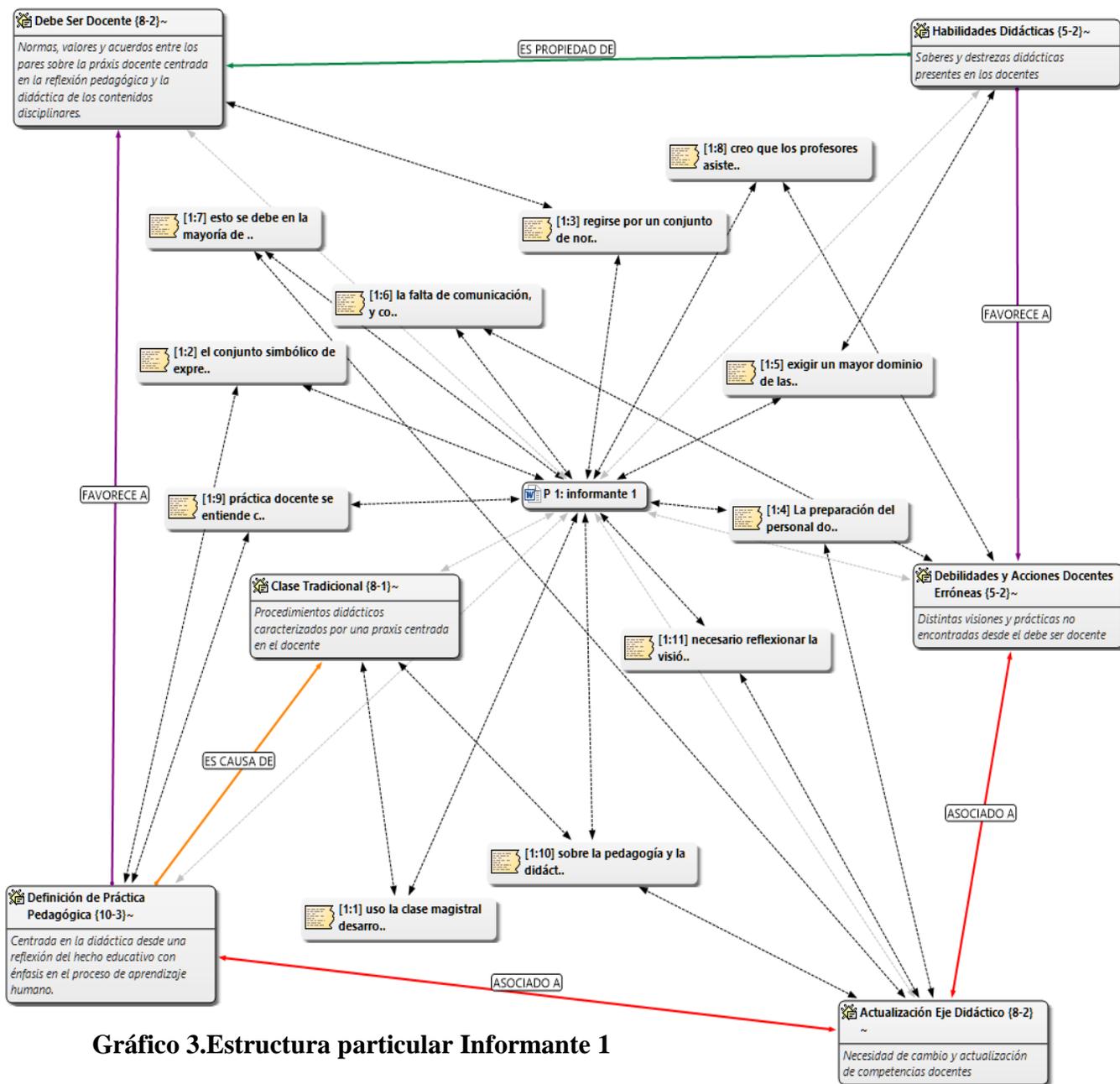


Gráfico 3. Estructura particular Informante 1

Cuadro 7
Categorización Informante 2

Notas de Campo	Entrevista	Categorías
<p>25/04/16. Inicia su clase a partir de una revisión de del plan de evaluación asignado anteriormente para lograr el consenso del grupo.</p>	<p>1 EB: ¿En su práctica pedagógica qué estrategias y método aplica en la enseñanza de la Geografía? 2 3 I2: Utilizo como estrategia de enseñanza la conceptualización de términos geográficos como 4 mecanismos para la comprensión de las categorías 5 geográficas y luego trato de que los estudiantes de 6 manera individual memoricen los 160 términos 7 geográficos.</p>	<p>Clase Magistral</p>
<p>02/05/16. Manifiesta su intención en cuanto al uso de los criterios de evaluación para lograr la conceptualización de la guía de concepto desarrollada para el curso.</p>	<p>8 EB: ¿Cuál es tu definición de práctica pedagógica? 9 I2: Considero que la práctica pedagógica es el conjunto 10 de elementos didácticos, planificados para lograr la 11 evaluación de los contenidos y también se refiere al 12 conjunto de elementos psicológicos que definen el 13 desarrollo del proceso de aprendizaje. 14</p>	<p>Definición de Práctica Pedagógica</p>
<p>09/05/16. Asume una posición crítica frente a la imposibilidad de desarrollar el trabajo de campo. Inicia una introducción al tema referido a importancia del estudio de la climatología.</p>	<p>15 EB: ¿Consideras tú entonces que la práctica pedagógica tiene que ver con los elementos de planificación, evaluación y psicológicos y si es así ¿Cómo sería entonces el deber ser del profesor universitario en relación a los alumnos? 16 I2: Si afirmo que es así, y la relación que debe tener el 17 profesor con los estudiantes esta justamente en el 18 respeto a la evaluación y el compromiso de desarrollar 19 en el programa del curso de acuerdo a lo que señala el 20 perfil del egresado. 21 EB. Profesor me llama mucho la atención que usted considere que la práctica pedagógica consiste en evaluar los contenidos del programa, pero le pregunto es posible que usted considere que: “La práctica pedagógica se desarrolla en el aula, donde se pone de manifiesto una determinada relación estudiante-conocimiento-docente, centrada en el enseñar y aprender”</p>	<p>Debe ser Docente</p>
<p>16/05/16. Nuevamente establece criterios para la evaluación de los términos de climatología. Desarrolla una exposición detallada sobre las categorías de comprensión de la climatología. Se observa que el profesor desconoce la definición de la práctica pedagógica y la considera solo como los elementos que permiten evaluar el aprendizaje.</p>	<p>22 I2: Claro, considero que evaluar es una forma de lograr el conocimiento, por lo tanto, mi practica pedagógica la describo así, la evaluación de los contenidos, claro es posible asumirla como es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre profesor, estudiante y conocimientos, como dices tú y de verdad que tomare en consideración que evaluar no necesariamente es enseñar y aprender, gracias profesor. 23 EB: ¿Dónde crees tú que radica la debilidad del profesor en su práctica pedagógica? 24 I1: Considero que en el área de geografía la debilidad está en el financiamiento de los trabajos de campo, ya no nos dan viatico para desarrollarlo, antes íbamos a margarita, coro y otros lugares, pero ahora solo podemos ir al Ávila y a otros lugares de Miranda y los gastos son asumidos por los estudiantes. Yo sé que me dirás nuevamente que estoy errado, recuerda que el gasto de los trabajos de campo de acuerdo a la planificación que tenemos para el curso de Climatología es precisamente lograr que el estudiante adquiera el conocimiento en el campo, no solo en los textos</p>	<p>Definición de Práctica Pedagógica Debe ser Docente</p>
<p>23/05/16. En cuanto a la evaluación establece criterios muy rígidos en cuanto a las categorías a desarrollar, señala que deben ser igual al propuesto por él y explica que los términos y categorías geográficas deben ser precisos</p>	<p>25 EB: ¿Dónde crees tú que radica la debilidad del profesor en su práctica pedagógica? 26 I1: Considero que en el área de geografía la debilidad está en el financiamiento de los trabajos de campo, ya no nos dan viatico para desarrollarlo, antes íbamos a margarita, coro y otros lugares, pero ahora solo podemos ir al Ávila y a otros lugares de Miranda y los gastos son asumidos por los estudiantes. Yo sé que me dirás nuevamente que estoy errado, recuerda que el gasto de los trabajos de campo de acuerdo a la planificación que tenemos para el curso de Climatología es precisamente lograr que el estudiante adquiera el conocimiento en el campo, no solo en los textos</p>	<p>Definiciones y Acciones Docentes Erróneas Habilidades Didácticas</p>

Cuadro 7
Categorización Informante 2 (Continuación)

Notas de Campo	Entrevista		Categorías
<p>30/05/16. La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones para conseguir metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados</p>	54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67	<p>EB: ¿A qué causas consideras tú que se puede atribuir esta situación? I2: Mira de verdad el problema lo tiene la universidad al no considerar que sea importante para el logro del conocimiento el trabajo de campo. Considero igualmente que de nada se hace con tener buenos profesores y la universidad no tenga recursos. EB: Perfecto, si se asume que la practicas pedagógicas del profesor debe tomar en consideración la formación integral de la personalidad de los estudiantes: ¿Entonces, es preciso que esta práctica se ejecute sobre la base de una comunicación interactiva, creatividad, flexibilidad, entre otros aspectos importantes, que puedan garantizar un aprendizaje significativo?</p>	<p>Clase Tradicional</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p>
<p>06/06/16. Se considera importante el hecho de que el informante en el desarrollo de la entrevista haya tomado en consideración elementos que desconocía de las prácticas pedagógicas. Elemento que para el investigador le parece importante ya que permite comprender la necesidad que tienen el I2(asistente), actualización en materia de didáctica, eje didáctico y principios que fundamente las practicas pedagógicas. Es preciso decir que la práctica pedagógica está conformada por una serie de elementos, que para esta investigación son: (a) las estrategias de enseñanza, (b) la comunicación pedagógica y (c) la planificación didáctica.</p>	68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97	<p>I2: Si es cierto y efectivamente el profesor debe ser creativo a la hora de diseñar estrategias de enseñanza, lo que sucede es que asumimos una planificación preestablecida y el curso se fundamenta sobre trabajos de campo. Gracias profesor por hacerme ver otra visión la práctica pedagógica que se vea como una acción sin leyes impuestas, que determinen una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los profesores durante la jornada de clase con sus estudiantes ; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social. EB: ¿Cómo podrías definir una buena práctica pedagógica? I2.Bueno con lo que acabo de expresar considero valido verla de esa manera y más aún la práctica pedagógica debe brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes como dices tú ; es decir, las relaciones que se producen en los ambientes educativos deben ser flexibles, con la existencia de un clima que tenga como base fundamental el diálogo; de allí que, el liderazgo dentro del aula no debe ser ejercido sólo por los profesores, sino también, por los alumnos, y sin ningún tipo de restricción. EB: Para finalizar, ¿Qué desea expresar?, con todo lo que hemos conversado.</p>	<p>Clase Tradicional</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p>
	98 99 100 101 102 103	<p>I2: Bueno considero que para que se produzca una buena práctica pedagógica es necesario que el profesor considere, la planificación, el diseño de estrategias y la evaluación como elementos importantes dentro de la práctica pedagógica, EB. Correcto profesor, te estás refiriendo al Eje didáctico y eso lo conversaremos después gracias.</p>	<p>Debe ser Docente</p>

En lo expresado se considera posturas desde el uso de estrategia de enseñanza desde la conceptualización de términos geográficos como mecanismos para la comprensión de las categorías geográficas y luego trata de que los estudiantes de manera individual para lograr la evaluación de los contenidos.

De igual forma se extrae que la relación que debe tener el profesor con los estudiantes esta justamente en el respeto a la evaluación y el compromiso de desarrollar programas del curso donde el limite sea el conocimiento, por lo tanto, la practica pedagógica se caracterizada por la relación entre profesor, autores y conocimientos. Igualmente el actor expresa una debilidad en cuanto al financiamiento de los trabajos de campo para el curso como el de climatología donde se pretende lograr que el estudiante adquiera el conocimiento como actividad extraescolar.

Consideran igualmente que el financiamiento de los trabajos de campo es de suma importancia y si se asume que la practicas pedagógicas debe llevar a la consolidación de la formación integral de la personalidad de los estudiantes. Para ello en necesario que los trabajos de campo se vea como una acción sin leyes impuestas, que determinen una manera única y precisa de alcanzar los objetivos.

Se considera además la practica pedagógica como una acción flexible, que permita su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social, dicha práctica pedagógica debe brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes ; es decir, las relaciones que se producen en los ambientes educativos deben ser flexibles, con base al diálogo, y consideran que para que se produzca una buena práctica pedagógica es necesario se logre un proceso de planificación con diseño de estrategias y evaluación como elementos importantes dentro de la práctica pedagógica. A continuación la estructura resultante del Atlas ti:

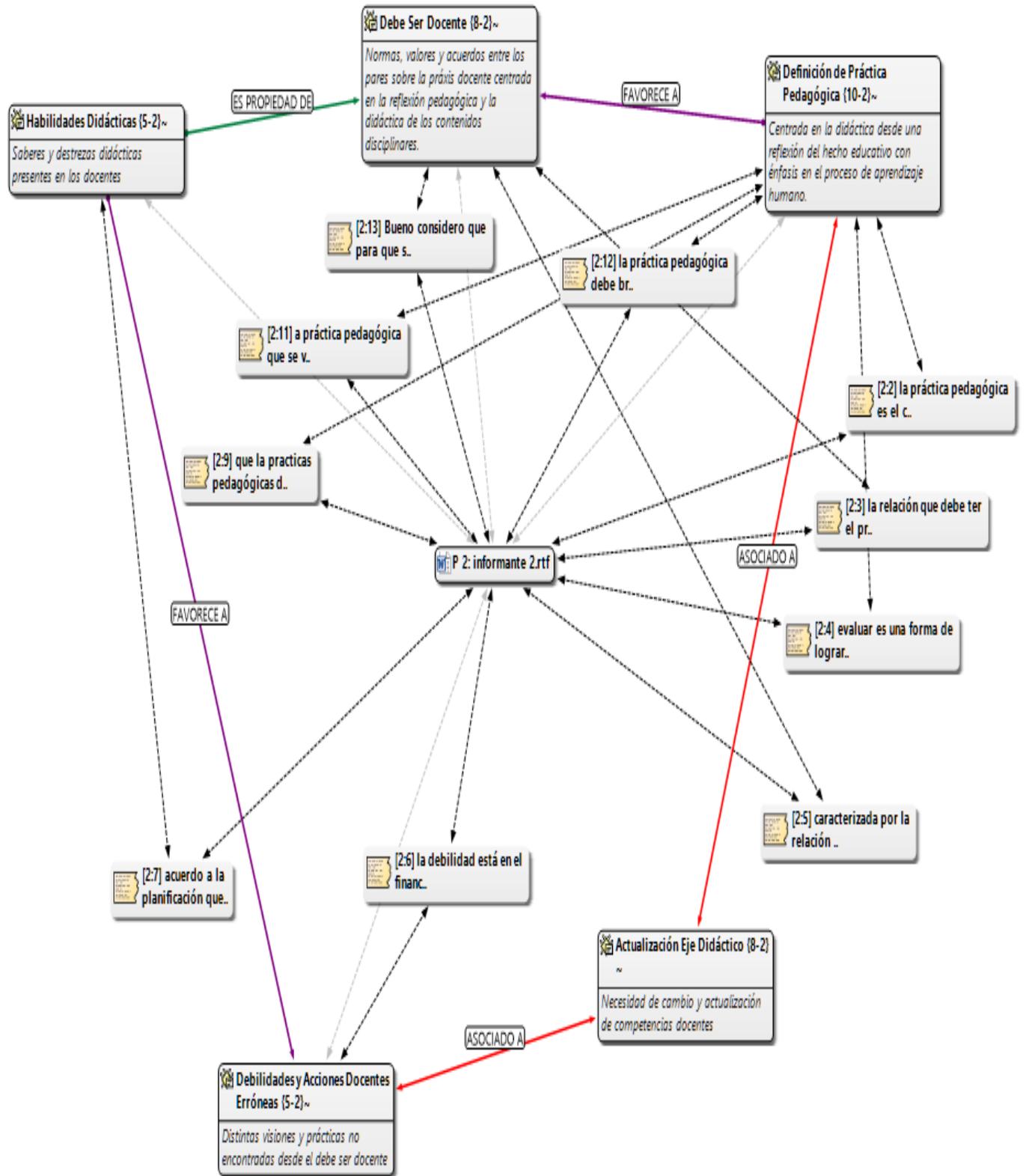


Gráfico 4. Estructura particular Informante 2

Cuadro 8
Categorización Informante 3

Notas de Campo	Entrevista	Categorías
<p>05/10/16. El profesor inicia su clase desarrollando una exposición del tema sobre modo producción primitiva. Observándose el uso de categorías históricas no a nivel del curso puesto que HCI0513 es el primer curso de la especialidad y no tienen las competencias para comprender el tema. La habilidad del profesor de historia es mantener un ambiente de equilibrio entre las hipótesis y los datos empíricos y debe lograr el equilibrio entre concepto y el dato empírico, entre la teoría y la realidad, entre la categoría construida de manera previa y la consulta de la fuente</p> <p>19/10/16. El profesor desarrolla un taller para evaluar el texto asignado sobre materialismo histórico de Martha Hacnecker de acuerdo a planificación desarrollada por el coordinador de curso.</p> <p>26/10/16. Inicia la clase asignando exposiciones para abordar el tema de referido a el Modo de Producción asiático y asigna diferentes civilizaciones para el desarrollo de la clase siguiente. La enseñanza de Historia legitima el aprendizaje repetitivo por sobre el desarrollo de las capacidades analíticas del sujeto; de esta manera se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados, en lugar de global y dialéctico</p>	<p>1 EB: ¿En su práctica pedagógica qué estrategias y método aplica en la enseñanza de la Historia?</p> <p>2</p> <p>3 I3. Utilizo como metodología el análisis y la síntesis a partir de la construcción de mapas de conceptos y</p> <p>4 esquemas, como también exposiciones y el taller como</p> <p>5 estrategia pedagógica. El conocimiento histórico reviste</p> <p>6 especial importancia por cuanto nos permite comprender</p> <p>7 las leyes que orientan el desarrollo social de los pueblos y</p> <p>8 sus implicaciones en la práctica del hombre y de las</p> <p>9 clases en diferentes momentos e instancias de la</p> <p>10 organización de la sociedad</p> <p>11 EB: ¿Cuál es tu definición de práctica pedagógica?</p> <p>12 I3: Considero que es el conjunto de elementos que tiene</p> <p>13 el profesor en la ejecución de su secuencia didáctica</p> <p>14 porque a través de ésta organiza y orienta coherentemente</p> <p>15 el aprendizaje de sus estudiantes.</p> <p>16 EB: Profesor la definición que dio usted se refiere es</p> <p>17 más bien a planificación didáctica. ¿Considera usted</p> <p>18 que la práctica pedagógica podría ser el escenario,</p> <p>19 donde el profesor dispone de todos aquellos elementos</p> <p>20 propios de su personalidad académica y personal</p> <p>21 que desde lo académico se relaciona con su saber</p> <p>22 disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a</p> <p>23 la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades</p> <p>24 en su ambiente de aprendizaje?</p> <p>25 I3. No lo he considerado así, por cuanto en mi formación</p> <p>26 aquí en el Siso los profesores de FDA lo asumían de esa</p> <p>27 manera, quiere decir profesor que mi practica pedagógica</p> <p>28 tiene que ver con mis formas de comportamiento y</p> <p>29 reflexión sobre lo que ejecuto en mi quehacer</p> <p>30 diario...por lo tanto tiene que ver con un proceso de</p> <p>31 reflexión sobre lo que administro en el currículo y como</p> <p>32 lo administro.</p> <p>33 EB: ¿Dónde crees tú que radica la debilidad del</p> <p>34 profesor en su práctica pedagógica?</p> <p>35 I3. Creo que a mi formación por cuanto no se asumía así,</p> <p>36 más bien los profesores de FDA planteaban que la</p> <p>37 práctica pedagógica tenía que ver con las secuencias</p> <p>38 didácticas y la ejecución en clase, jamás lo asumieron</p> <p>39 como la reflexión sobre mi comportamiento, ya veo</p> <p>40 profesor porque el título de su trabajo, la transformación</p> <p>41 de la práctica pedagógica, lo que implica una reflexión</p> <p>42 sobre mi accionar dentro de los ambientes de</p> <p>43 aprendizajes.</p> <p>44 EB: ¿A qué causas consideras tú que se puede atribuir</p> <p>45 esta situación?</p> <p>46 I3: Considero que a la falta de un programa de</p> <p>47 formación y que es necesario que la universidad</p> <p>48 establezca cursos de formación, a pesar cuando hice la</p> <p>49 maestría en evaluación no se abordaba la práctica</p> <p>50 pedagógica, solo la didáctica y como veraz la didáctica</p> <p>es un tema muy amplio que implica la práctica pedagógica.</p>	<p>Clase Tradicional</p> <p>Habilidades Didácticas</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p> <p>Debe ser Docente</p> <p>Habilidades Didácticas</p> <p>Actualización Eje Didáctico</p>

Cuadro 8
Categorización Informante 3 (Continuación)

Notas de Campo	Entrevista	Categorías
<p>02/11/16. El profesor inicia la clase retomando los elementos más importantes del tema anterior referido al antiguo oriente e inicia una introducción de 1 hora el tema de Roma y Grecia para el desarrollo de la actividad planificada. Se evidencio en la planificación de evaluación que correspondía la evaluación del objetivo anterior. Pero en el ambiente de aprendizaje se observó que desarrollo un taller y como evaluación asigno un mapa conceptual de la Civilización de Roma y Grecia.</p>	<p>54 EB: ¿Considera usted profesor que es obligación de la 55 Universidad su formación profesional? 56 I3: Bueno no, porque mi obligación es estudiar y desarrollar 57 diferentes trabajos de ascenso, pero me refiero a que en la 58 maestría se debe seleccionar a profesores que dominen la 59 didáctica y que los conocimientos precisos y que nos den 60 competencias para diferenciar lo que es didáctico, practica 61 pedagógica, planificación, estrategias de enseñanza y 62 evaluación de los aprendizajes. 63 EB: ¿Cómo podrías definir una buena práctica 64 pedagógica? 65 I3. De acuerdo a lo que hemos conversado creo que una 66 buena práctica pedagógica es cuando un profesor 67 desarrolla su carrera docente y es capaz de reflexionar, 68 transformar su propia práctica como también las formas 69 como produce un conocimiento, que ese conocimiento sea 70 válido y que se fundamente en los saberes: científicos, 71 culturales y educativos y por último que sea capaz de 72 construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos, es decir 73 aprender a transformar colectivamente la realidad. 74 EB ¿Usted tiene claro lo referido a la epistemología en la 75 enseñanza de las ciencias sociales? 76 I3. Bueno creo que la epistemología tiene que ver con los 77 métodos para abordar la geografía y la historia, por lo 78 tanto, representa una parte importante dentro de la 79 investigación también,</p>	<p>Actualización Eje Didáctico</p> <p>Definición de Práctica Pedagógica</p> <p>Debe ser Docente</p> <p>Habilidades Didácticas</p>
<p>09/11/16. El profesor inicia las actividades a partir de una reflexión sobre el estudio de Modo de Producción Feudal y las implicaciones para el mundo occidental</p>	<p>80 EB: Para finalizar, ¿Qué desea expresar?, con todo lo 81 que hemos conversado. 82 I3: Bueno profesor de versad estoy impresionado con todo lo 83 conversado y asumo mi responsabilidad sobre el 84 desconocimiento que poseo sobre las prácticas pedagógicas 85 y considero necesario que los futuros profesionales salgan de 86 su papel receptivo y pasivo de la información hacia uno 87 más creativo y crítico en el conocimiento, para tal propósito 88 es primordial que tanto los profesores como estudiantes 89 comprendan la gran importancia que tiene la buena 90 utilización de métodos de enseñanza y de aprendizajes.</p>	<p>Debilidades y Acciones Docentes Erróneas</p>
<p>16/11/16. Es posible asumir que la práctica pedagógica es la capacidad que tiene el profesor en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el profesor realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él.</p>	<p>91 EB.Me alegro profesor que piense así ¿Estaría usted de 92 acuerdo con desarrollar un plan de formación en materia 93 de eje didáctico para transformar su práctica pedagógica? 94 I3: Claro profesor porque de allí depende mi carrera y quiero 95 crecer como profesional y considerar necesario asumir mi 96 responsabilidad e indagar más sobre el tema, lo cierto es que 97 en la práctica pedagógica interactúan profesor, alumno y 98 saber, con la intención de genera un aprendizaje en los 99 educandos.</p>	<p>Actualización Eje Didáctico</p>

De las expresiones en el informante utiliza como metodología el análisis y la síntesis a partir de la construcción de mapas de conceptos y esquemas, como también exposiciones y el taller como estrategia pedagógica, de igual forma representa la pedagogía como el conjunto de elementos que tiene el profesor en la ejecución de su secuencia didáctica porque a través de ésta organiza y orienta coherentemente el aprendizaje.

La practica pedagógica tiene que ver con las formas de comportamiento y reflexión sobre lo que ejecuta en su quehacer diario, por lo tanto tiene que ver con un proceso de reflexión sobre lo que administro en el currículo y como lo administra, refiere también que la FDA desde la práctica pedagógica está enfocada en las secuencias didácticas y la ejecución en clase, jamás lo asumieron como la reflexión sobre el comportamiento que implica una reflexión sobre la accionar dentro de los ambientes de aprendizajes, ello no se abordaba en la práctica pedagógica, donde solo la didáctica es considerada de forma escasa, y es un tema muy amplio que implica la práctica pedagógica. Diferencia lo que es didáctico, práctica pedagógica, planificación, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, expresando que desarrolla su carrera docente desde el reflexionar y transformar las formas como produce un conocimiento.

Se aprende a transformar colectivamente la realidad desde la postura epistemológica que tiene que ver con los métodos para abordar áreas como la geografía y la historia, por lo tanto, representa una el desconocimiento que posee sobre las prácticas pedagógicas y considera necesario que los futuros profesionales salgan de su papel receptivo y pasivo de la información, ello de uno creativo y crítico del conocimiento, para tal propósito es primordial que tanto los profesores como los estudiantes comprendan la importancia que tiene la buena utilización de métodos de enseñanza y de aprendizajes, de esta forma podrían indagar más sobre el tema, lo cierto es que en la práctica pedagógica interactúan profesor , estudiante y saber, con la intención de generar un aprendizaje. Como se aprecia se expresan coincidencias de expresiones con los anteriores, así se presente el resultante estructurado del Atlas ti:

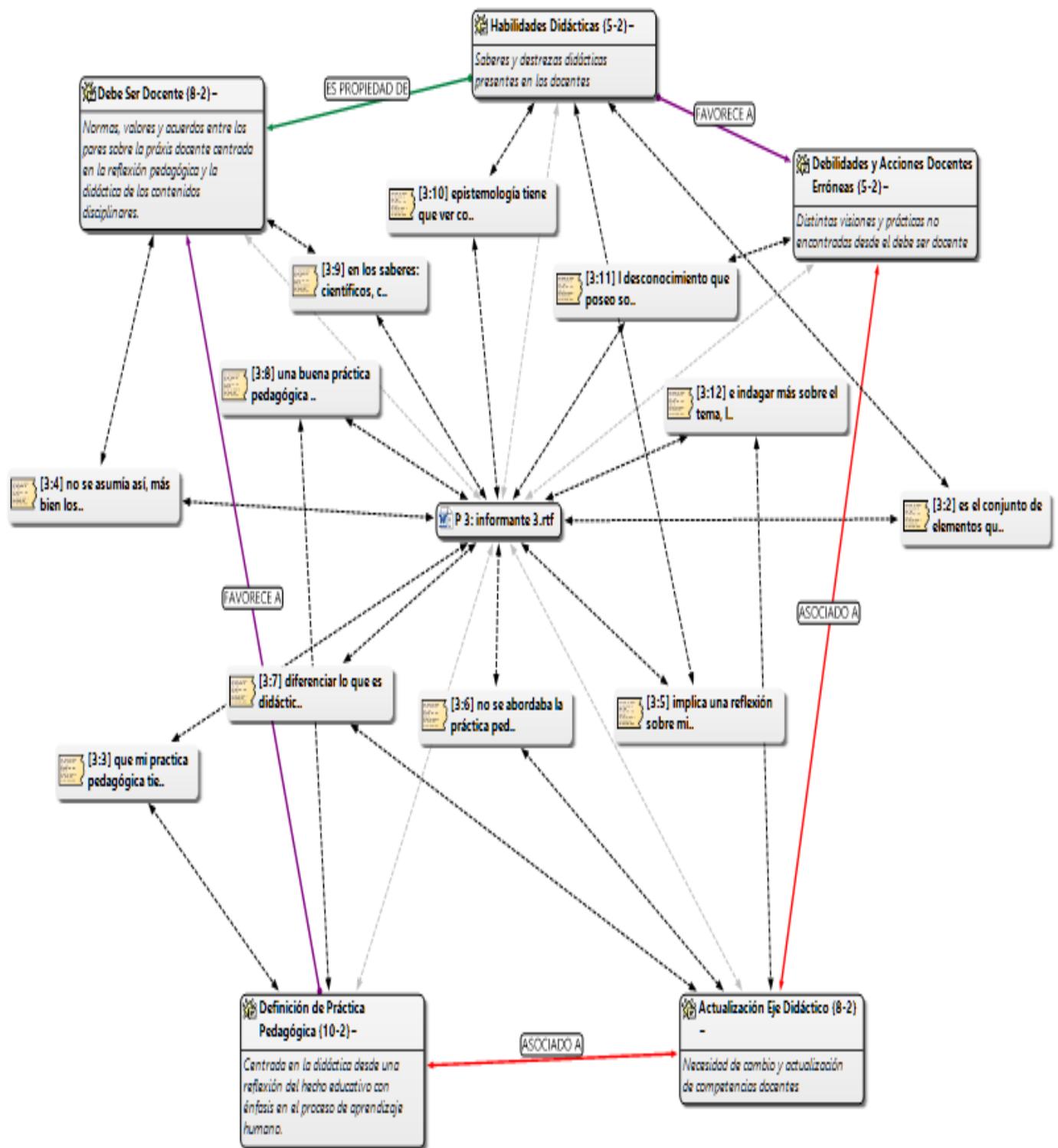


Gráfico 5. Estructura particular Informante 3

Cuadro 9
Categorización Informante 4

Notas de Campo	Entrevista	Categorías
<p>06/10/16. La profesora hace hincapié en la enseñanza de la geografía concebido como espacios locales, regionales, nacionales, continentales hasta llegar a la Tierra.</p>	<p>1 EB: ¿En su práctica pedagógica qué estrategias y método aplica en la enseñanza de la geografía? 2 3 I4. Desde hace mucho tiempo combino varias estrategias como talleres, trabajos de campo, 4 cartogramas, periódico didáctico, fotografías, mapas de 5 conceptos, mapas mentales y diagramas ya que en el 6 abordaje de la geografía se pueden utilizar varias 7 estrategias. 8 9 EB ¿Sabes tú lo que es la práctica pedagógica? 10 11 I4.Es el conjunto o combinación de acciones que 12 utiliza el profesor para conducir el proceso de 13 enseñanza y aprendizaje y está unida a la realidad del 14 aula, debido a que todo lo que hace el profesor se 15 refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la 16 escuela. 17 EB. ¿Si considera que la práctica pedagógica tiene 18 que ver con la vida cotidiana dentro del aula de 19 clase, podrías tu considerar cuáles son esos 20 elementos de la vida cotidiana que están presente? 21 I4.Considero que son los valores de la 22 responsabilidad, la solidaridad y el 23 respeto...también la ideología presente y los rasgos de 24 la personalidad. 25 EB. ¿Dónde considera que esta el problema de las 26 practicadas desarrollada en el departamento de 27 geografía e historia? 28 I4. Una pregunta interesante y te lo tratar de responder 29 desde la experiencia, creo que tenemos fallas en 30 cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, 31 por cuanto lo que hacemos creo que es de forma 32 empírica, de lo aprendido en nuestra experiencia como 33 profesor, ya que las maestrías que desarrollamos es en 34 la especialidad y no en estrategias de enseñanza ni en 35 evaluación. 36 EB ¿Es posible entonces admitir que tenemos fallas 37 en el eje didáctico? 38 I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales 39 y no rompemos paradigma, esto refleja justamente 40 que a la hora de generar el conocimiento no tomamos 41 en consideración las nuevas corrientes del 42 pensamiento. 43 EB. Podrías entonces decirme ¿cuáles son esas 44 debilidades? 45 I4 El compromiso de no ir más allá de lo que está en el 46 programa, el desinterés por abarcar nuevos 47 conocimientos, la apatía. 48 EB. ¿Cómo crees tú que faltaría para mejorarte 49 práctica pedagógica? 50 I4 Considera toque debería ser efectiva, ya que eso es 51 precisamente lo que se busca ,se debe tener interés de cambiar y actualizarla con la finalidad de generar en ella y en el competencias para ser innovador, diseñar estrategias cónsonas a la realidad ,permitir o generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.</p>	<p>Clase Tradicional</p>
<p>20/10/16. La profesora tiene claridad en los enfoques que subyacen a las teorías geográficas y se manejan con claridad las diversas escuelas geográficas</p>	<p>10 11 I4.Es el conjunto o combinación de acciones que 12 utiliza el profesor para conducir el proceso de 13 enseñanza y aprendizaje y está unida a la realidad del 14 aula, debido a que todo lo que hace el profesor se 15 refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la 16 escuela. 17 EB. ¿Si considera que la práctica pedagógica tiene 18 que ver con la vida cotidiana dentro del aula de 19 clase, podrías tu considerar cuáles son esos 20 elementos de la vida cotidiana que están presente? 21 I4.Considero que son los valores de la 22 responsabilidad, la solidaridad y el 23 respeto...también la ideología presente y los rasgos de 24 la personalidad. 25 EB. ¿Dónde considera que esta el problema de las 26 practicadas desarrollada en el departamento de 27 geografía e historia? 28 I4. Una pregunta interesante y te lo tratar de responder 29 desde la experiencia, creo que tenemos fallas en 30 cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, 31 por cuanto lo que hacemos creo que es de forma 32 empírica, de lo aprendido en nuestra experiencia como 33 profesor, ya que las maestrías que desarrollamos es en 34 la especialidad y no en estrategias de enseñanza ni en 35 evaluación. 36 EB ¿Es posible entonces admitir que tenemos fallas 37 en el eje didáctico? 38 I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales 39 y no rompemos paradigma, esto refleja justamente 40 que a la hora de generar el conocimiento no tomamos 41 en consideración las nuevas corrientes del 42 pensamiento. 43 EB. Podrías entonces decirme ¿cuáles son esas 44 debilidades? 45 I4 El compromiso de no ir más allá de lo que está en el 46 programa, el desinterés por abarcar nuevos 47 conocimientos, la apatía. 48 EB. ¿Cómo crees tú que faltaría para mejorarte 49 práctica pedagógica? 50 I4 Considera toque debería ser efectiva, ya que eso es 51 precisamente lo que se busca ,se debe tener interés de cambiar y actualizarla con la finalidad de generar en ella y en el competencias para ser innovador, diseñar estrategias cónsonas a la realidad ,permitir o generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.</p>	<p>Definición de Práctica Pedagógica</p> <p>Debe ser Docente</p> <p>Debilidades y Acciones Docentes Erróneas</p>
<p>27/10/16. Se tiene una idea clara de lo que significa construir un concepto el cual se identifica con términos, definiciones u opiniones</p>	<p>25 EB. ¿Dónde considera que esta el problema de las 26 practicadas desarrollada en el departamento de 27 geografía e historia? 28 I4. Una pregunta interesante y te lo tratar de responder 29 desde la experiencia, creo que tenemos fallas en 30 cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, 31 por cuanto lo que hacemos creo que es de forma 32 empírica, de lo aprendido en nuestra experiencia como 33 profesor, ya que las maestrías que desarrollamos es en 34 la especialidad y no en estrategias de enseñanza ni en 35 evaluación. 36 EB ¿Es posible entonces admitir que tenemos fallas 37 en el eje didáctico? 38 I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales 39 y no rompemos paradigma, esto refleja justamente 40 que a la hora de generar el conocimiento no tomamos 41 en consideración las nuevas corrientes del 42 pensamiento. 43 EB. Podrías entonces decirme ¿cuáles son esas 44 debilidades? 45 I4 El compromiso de no ir más allá de lo que está en el 46 programa, el desinterés por abarcar nuevos 47 conocimientos, la apatía. 48 EB. ¿Cómo crees tú que faltaría para mejorarte 49 práctica pedagógica? 50 I4 Considera toque debería ser efectiva, ya que eso es 51 precisamente lo que se busca ,se debe tener interés de cambiar y actualizarla con la finalidad de generar en ella y en el competencias para ser innovador, diseñar estrategias cónsonas a la realidad ,permitir o generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.</p>	<p>Clase Tradicional</p>
<p>03/11/16. Asume una práctica educativa como la suma de las interacciones entre sus alumnos;</p>	<p>35 EB ¿Es posible entonces admitir que tenemos fallas 36 en el eje didáctico? 37 I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales 38 y no rompemos paradigma, esto refleja justamente 39 que a la hora de generar el conocimiento no tomamos 40 en consideración las nuevas corrientes del 41 pensamiento. 42 EB. Podrías entonces decirme ¿cuáles son esas 43 debilidades? 44 I4 El compromiso de no ir más allá de lo que está en el 45 programa, el desinterés por abarcar nuevos 46 conocimientos, la apatía. 47 EB. ¿Cómo crees tú que faltaría para mejorarte 48 práctica pedagógica? 49 I4 Considera toque debería ser efectiva, ya que eso es 50 precisamente lo que se busca ,se debe tener interés de 51 cambiar y actualizarla con la finalidad de generar en ella y en el competencias para ser innovador, diseñar estrategias cónsonas a la realidad ,permitir o generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.</p>	<p>Actualización Eje Didáctico</p>
<p>10/11/16. Asume procedimientos para explorar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje.</p>	<p>42 EB. Podrías entonces decirme ¿cuáles son esas 43 debilidades? 44 I4 El compromiso de no ir más allá de lo que está en el 45 programa, el desinterés por abarcar nuevos 46 conocimientos, la apatía. 47 EB. ¿Cómo crees tú que faltaría para mejorarte 48 práctica pedagógica? 49 I4 Considera toque debería ser efectiva, ya que eso es 50 precisamente lo que se busca ,se debe tener interés de 51 cambiar y actualizarla con la finalidad de generar en ella y en el competencias para ser innovador, diseñar estrategias cónsonas a la realidad ,permitir o generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.</p>	<p>Debe ser Docente</p>

En las expresiones del informante se considera las manifestaciones encontradas de utilización de estrategias como talleres, trabajos de campo, cartogramas, periódico didáctico, fotografías, mapas de conceptos, mapas mentales y diagramas, la acción pedagógica representa el conjunto o combinación de acciones que utiliza el profesor para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje y está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el profesor se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela.

Considera que la pedagógica representa los valores de la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, también la ideología presente y los rasgos de la personalidad, cree que presenta fallas en cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, se utiliza estrategias tradicionales y no se rompen con paradigma, esto refleja justamente que a la hora de generar el conocimiento no se toma en consideración las nuevas corrientes del pensamiento desinterés por abarcar nuevos conocimientos ser innovador, así como diseñar estrategias cónsonas a la realidad, que permitir generar la reflexión y el análisis y la construcción de conocimientos.

En los informantes las expresiones se contradicen con la postura de Dewey (2001), sobre reflexión de la práctica pedagógica que debe ser enfocada en: (a teoría fundamentada y pedagógica desde contenidos valorativos en perfil de competencias desde la práctica introspectiva epistémica. (operativa y conceptual); postura axiológica implícita; acción colectiva ontica interactiva, toma de decisiones compartidas; y proceso enseñanza y aprendizaje restringida desde episteme deontológica, además existe elementos de coincidencia en el aprendizaje dentro y fuera del entorno educativo (ser) actitudinal; método general e individual (hacer) procedimental, todo ellos como eje central la nueva educación desde el empirismo: que da sentido de planeación y desarrollo curricular integrado (conocer) conceptual; estímulo de práctica pedagógica implícita integrada de acciones en enseñanza y aprendizaje. (Convivir) aprendizaje protagónico.

De igual forma Ugas (2004), al considerar la práctica pedagógica como un proceso y no una técnica cuyas reglas fijan acciones de metas, donde el razonamiento conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios.

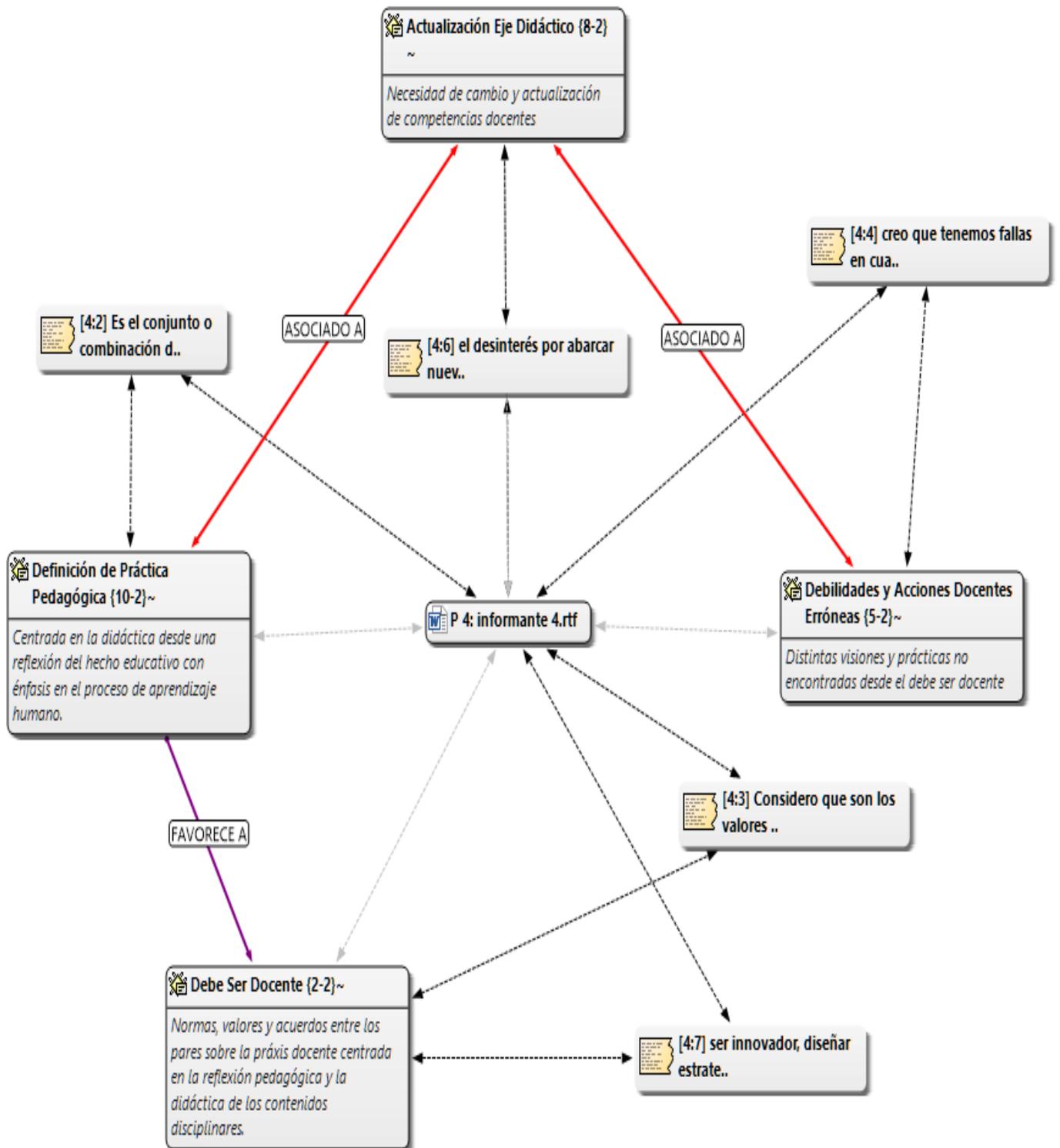
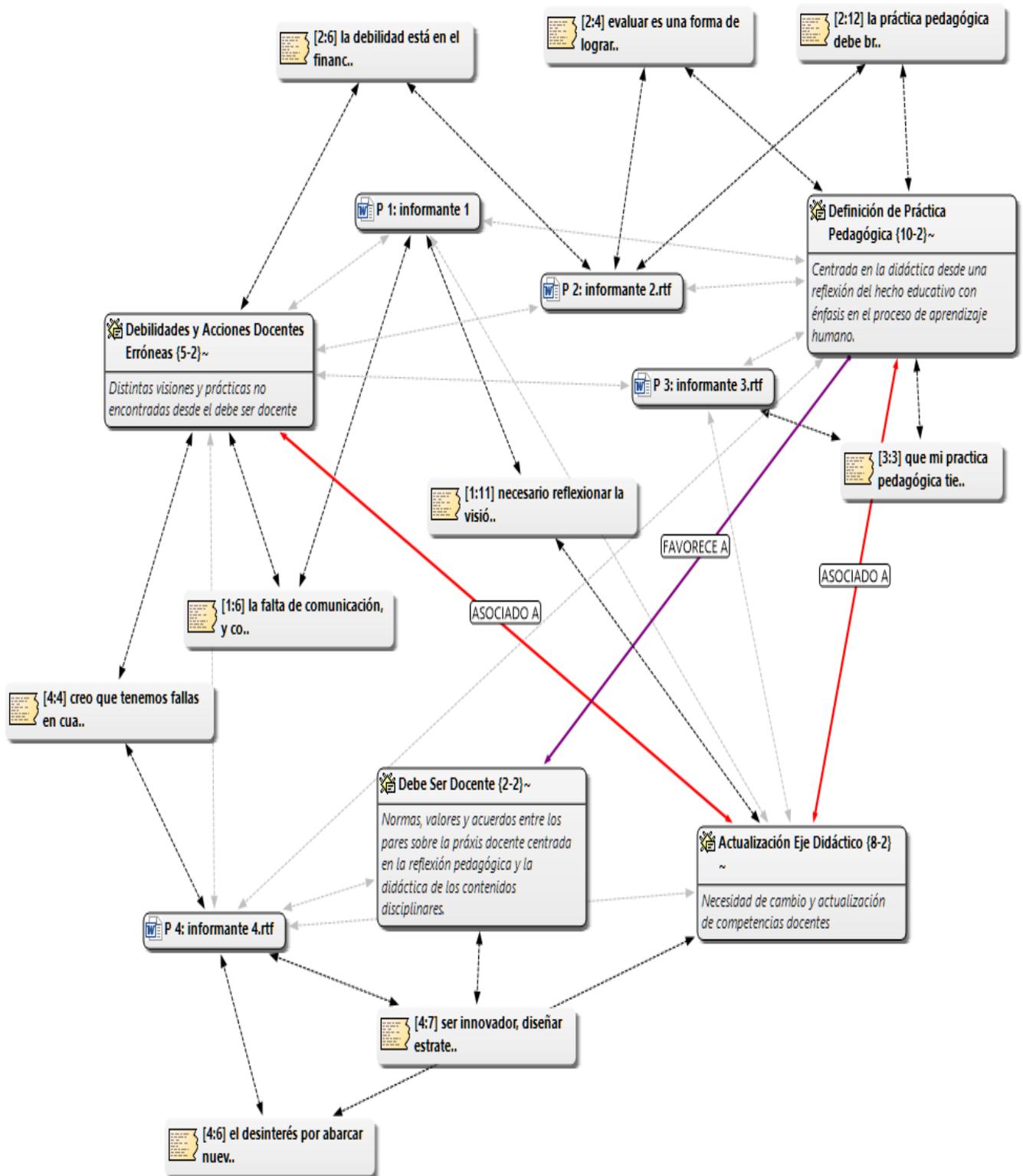


Gráfico 7. Estructura particular Informante 4

Integración de Todas las Estructuras en una General



Gráfica 7. Integración de Todas las Estructuras en una General

Como se aprecia los actores le imprimen a los supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico en la práctica pedagógica profesoral pentadimensional fundamentado en la sociocrítica, profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, se evidencia dificultad en todo la extensión de la entrevista y contradice la postura de concebir la práctica pedagógica como espacio social educativo donde se disponen de medios didácticos que permite al profesor compartir el saber disciplinar y asumir el eje didáctico como un proceso reflexivo donde el estudiante puede transformar su realidad.

Por lo tanto con el análisis del eje didáctico el profesor debería reflexionar sobre el desarrollo profesional, transformar su práctica y estar convencido que el conocimiento que se genera se fundamenta realmente en un saber científico, cultural y educativo y más importante aún construir nuevos enfoques que desmonten planteamientos didácticos obsoletos.

De igual forma contradice lo postulado por Fuguet (ob. cit), al expresar que el desempeño de la practica pedagógica se relaciona con las competencias pedagógicas, asociadas a la educación de los valores, lectura, escritura, conocimiento, ciencias, la discusión para promover las situaciones de interacción que ayudan al desarrollo del individuo.

Por lo tanto, se evidencia dificultad en considerar la pedagogía crítica afianzada en el pensamiento y la acción que deben estar en cohesión para emprender la lucha contra de lo que es y lo que debería ser la pedagogía emancipadora que busca la concienciación para abolir la distinta forma de opresión que sujetan a la persona e impiden el cambio social transformador.

La pedagogía sociocrítica emancipadora escasamente representa un elemento de consideración en la práctica pedagógica desde la transformación del eje didáctico como ejercicio profesional lo que contradice la postura Giroux, (ob. cit), en la expresa que la pedagogía desarrollar una crítica que permita romper con las actuales dominantes y alienantes estructuras profesionales, que impiden a los individuos ejercer una función independiente sin que se vean forzados a seguir los lineamientos impuestos por una ortodoxia estructural dominante tradicional.

Todo lo enunciado desde la perspectiva crítica de Carr y Kemmis (2005), se hace referencia al profesional de la educación, al indicar que debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, sin perder de vista que las cuestiones educativas no se resumen en lo individual, sino que comportan siempre una dimensión social y su resolución, por tanto, exige acciones colectivas.

De esta forma se expresa a continuación la categorización selectiva desde los referentes axiales presentes como método de comparación continua:

Cuadro 10
Categorización Selectiva Individual de los informantes Clave

Informantes	Categorías
Informante 1	1) Clase Tradicional 2) Definición de Práctica Pedagógica(debilidades) 3) Deber ser Docente 4) Actualización Eje Didáctico 5) Habilidades Didácticas(Psicológicas y sociológicas que llevan a la obtención de conocimiento) 6) Debilidades y Acciones Docentes Erróneas
Informantes	Categorías
Informante 2	1) Memorización 2) La didáctica 3) Evaluación 4) Logro de conocimiento 5) Comunicación efectiva 6) Planificación 7) Elementos que obstaculizan la practicas pedagógicas(epistemología) 8) Buenas practicas 9) Mediador del aprendizaje (evaluador) Diseño de estrategias de enseñanzas creativas Acción flexible y no impuestas
Informantes	Categorías
Informante 3	1) Definición de Práctica Pedagógica (Error de los conceptos epistémicos más usuales) 2) Actualización Eje Didáctico 3) Elementos que obstaculizan la practicas pedagógicas(imprecisión en los conceptos de epistemología y teoría del conocimiento) 4) Transformación de las practicas Pedagógicas(epistemología)
Informantes	Categorías
Informante 4	1) Estrategias 2) Acciones Pedagogicas 3) Valores 4) Epistemología de la practica 5) Construcción del conocimiento

Cuadro 11
Categorización Global de los informantes Clave

Informantes	Categorías	Categorías Emergentes
Todos los informantes clave	Eje Didáctico	1.Necesidad de actualización 2.Concretar el proceso de enseñanza
	Programa de formación	1.Generar propuestas didácticas con un marco epistemológico
	Modelos pedagógicos	1.Desarrollo de habilidades y actitudes propias del quehacer Pedagógico
	Transformación de las practicas Pedagógicas	1. Desarrollar una actitud problematizadora del campo de saber. 2.Capacidad crítica, reflexiva y analítica las propias prácticas docentes,
	Elementos que obstaculizan la practicas pedagógicas(imprecisión en los conceptos de epistemología y teoría del conocimiento)	1.Sociocultural, 2.Epistemológico 3.Psicopedagógico

Teorización que emerge de la Categorías Selectivas de los Informantes

Como análisis de contenido de la entrevista a los informantes en función de la categoría de los fundamentos de la (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) y (TRAPEDEP) desde la practica sociocrítica pentadimensional en transformación del eje didáctico que le asignan dichos informantes, se asume que según la interpretación existe una organización lineal tradicional, donde las acciones dificultan en relación a la integración de formar parte de un proceso participativo protagónico emancipador en el ejercicio profesional profesoral, desde el conocimiento e interacción con la cultura inclusiva, institucional y emancipadora.

La interpretación en función la practica pedagógica crítica, en su mayoría se está claro en unanimidad que es un proceso pedagógica que parte de la autonomía

emancipadora, participativa y protagónica, donde el autor y actor del proceso se apropia del conocimiento para hacerlo suyo desde lo que desea aprender, de igual forma en referencia a considera la practica pedagógica con la pedagogía crítica emancipadora, se expresa la postulada de participación educativa autónoma, en logro desde los actores y autores educativos de cambios en el comportamiento apegado a la autonomía de cómo se quiere aprender.

Consideran que la práctica pedagógica debería postularse desde cómo se presenta la realidad, en unanimidad las opiniones desde un enfoque integral en función de dicha realidad y no otra, ya que de allí parten los problemas educativos, de tomar otras realidades, por ejemplo el currículo educativo, y hay que seguirlo claro como una guía.

En referencia a qué le atribuye las deficiencias de la practica pedagógica crítica emancipadora en el desarrollo de autonomía educativa, a la falta de formación sobre todo que no se permite la facilidad para desarrollarse a nivel universitario, falta de talleres, mesas de trabajo, en fin, el permitir de acuerdo a las exigencias del ejercicio de la profesión docente una formación en las condiciones de facilidad, además la institución no facilita internamente dicha acción.

Al referir a las estrategias que son utilizadas en la práctica pedagógica desde la utilidad ideológica, muy pocas, el desarrollo de la creatividad, la motivación a la participación inclusiva, y en su mayoría se desconoce el aporte de dicha teoría en el campo de la acción educacional del área de industrial

Las herramientas que se utilizan en la práctica pedagógica enmarcadas en la sociointeracción constructiva, parten de la interacción con la acción constructiva, el aprendizaje significativo, la participación cooperativa, y la socio integración con la comunidad, pero muy poco, y las competencias didácticas para el acercamiento a la comunidad de forma de considerarla autorreflexiva, la participación integral pedagógica colaborativa, competencias didácticas de acercamiento a la comunidad, participación emancipadora, acercamiento educativo comunitario, y lograr que la comunidad se acerque a la institución y puedan aportar recursos para nuestra formación sería ideal.

Lo encontrado desde la selectividad categórica está acorde con lo postulado de que la diferencia esencial de la postura sociocrítica con las teorías de la acción recíproca, está en su consideración de que la realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, de allí considerar un pensamiento pentadimensional donde desde los cinco ejes didáctico de investigación se pueda accionar hacia un proceso protagónico y emancipador enmarcado en la cada acción: axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica, como lo ha señalado claramente en su Elevenththesison Feuerbach planteado en Dewey (ob. cit), “Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de diferentes maneras; (...) la cuestión estriba en cambiarlo” (p. 9), enfatiza que una ciencia educativa basada en la pentadimensión pedagógica que tiene el propósito de transformar la educación encaminada al cambio profesional desde los cinco principios o acciones dimensionales de la axiología, ontología, epistemología, metodología y teología.

Así, se tiene que en referencia a la manera de explicar la importancia del logro de elementos didácticos, ellos impregnan el proceso pedagógico, son incluyentes de obligatoriedad, y forman parte integral del proceso pedagógico, así son la esencia del trabajo docente, y en cuanto cree usted que se utilizan herramientas que permitan revisar las categorías interpretativas de la realidad que circunda la institución, la categoría interpretativas ojala se revisara eso, no se realiza, y la motivación de todos los integrantes que conforman la institución en presencia de sus capacidades ideológicas mancomunadamente no se da mancomunadamente.

En cuanto definición de la práctica pedagógica, la misma se convierte en el procedimiento académico de los profesores con respecto a sus estudiantes, en consecuencia y dentro de la práctica de profesoral se encuentra el eje didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los autores educativos como seres sociales y transformador de realidades dentro de un contexto determinado profesor con preminencia en cambio racional participativo protagónico, así en lo encontrado solo se logra desde los aspectos tradicionales, así en los cambios que puede sugerir para lograr la práctica pedagógica pentadimensional en transformación del eje didáctico encausada a la

forma protagónica y emancipadora así lograr una educación liberadora representa la postura de cambio.

En función de lo expresado en la teoría de Dewey (2001), la práctica pedagógica, se caracteriza por el trabajo del profesor en un ambiente participativo donde diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, así los datos determinan los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizan son escasos para que los educandos construyan su aprendizaje, lo cual debe convertirse en elemento de y para el cambio.

Por consiguiente la práctica pedagógica no está relacionada a las realidades presentes, y todas las actividades que involucran el eje didáctico carecen de estar en concordancia con la misión y visión de la institucional. Es por ello que se hace necesario concebir la práctica pedagógica desde una perspectiva humanista crítica, donde se piense en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes como mecanismo de proyectos de vida individuales.

En sustento a lo expresado, Carr y Kemmin (2005), consideran en su postura que: “...los objetivos de la gestión educativa reflejan el propósito e intención de las directrices institucionales, y también deben ser tomados en cuenta en los retos que surgen de la organización...” (p. 56), sobre todo en la transformación del eje didáctico en enfoque desde lo pentadimensional de axiomas, episteme, ontología, teología y metodología.

En este mismo sentido referido a la interpretación de cómo se desenvuelve la acción crítica con la participación accionaria de todos, para tomar en consideración las relaciones educativa, con empatía, ganar desde la eficacia, eficiencia y pertinencia, y en consideración de lograr las competencias pedagógica de los actores a su servicio y cómo lo hace: así se expresa que si logran las competencia con ejercitación protagónica, con exigencias y control, valorando al trabajador como talento, desarrollando la planeación, control y evaluación, con compromiso, el cambio está dado.

En cuanto al debe del profesor, el profesor impregnado de creatividad impulsa el desarrollo del pensamiento; por consiguiente, debe estar orientada hacia

el desarrollo de los procesos cognitivos básicos como la observación, memorización, definición, análisis, síntesis, para lo que es necesario abordarlo desde la concepción de Ausubel (ob.cit), de entender la problemática presente que se apoya en el recorrido las categorías (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) y (TRAPEDEP), de la que emergen las sub categorías presentes desarrolladas, donde señala que a partir de la construcción que realiza el profesor, se establecen relaciones relevantes, ideas previas y aprendizajes verbales significativos.

En cuanto a Piaget (ob. cot) implica desde una perspectiva psicológica:(a) psicología genética, (b) capacidad del aprendizaje, (c) estructuras intelectuales. Por otro lado es importante ver otro soporte teórico como el de Vygotsky (ob. cot) y su porte viene dado a partir del concepto de: (a) zona de desarrollo próximo (b) influencias educativas, (c) principios de la psicología sociocultural.

Y según Carr y Kemmis (ob, cit), en la realidad educativa debe existir relación entre lo que se hace y el deber ser, con la finalidad de entender la necesidad de rescatar el proyecto de formación, para darle una segunda oportunidad en su aplicación, y para ello se establece la sociocrítica de la enseñanza expuesta por dichos autores, así la perspectiva teorizada, parte de las ideas del saber, teniendo repercusiones influyente en la definición de un saber educativo basado en la reflexión/acción; donde la educación o el conocimiento educativo pasa por un proceso de reflexión sobre la acción que genera conocimiento teórico, a la vez que permite la mejora de ésta.

La sociocrítica enmarcada en el proceso pedagógica del eje didáctico pentedimensional desde los pensamientos de estos autores se fundamenta en la interacción constante del proceso educativo, todo ello, como un pilar de acción de diálogo generado por la práctica participativa protagónica y liberadora.

Triangulación de los resultados

Las categorías expresadas en referencia al aporte de construir supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico con enfoque pentadimensional profesoral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM) para mejorar su ejercicio profesional, sirven de enfoque emergente en la selección de las subcategorías analizadas en las entrevistas a los actores informantes claves, luego estas se triangularon por las fuentes de información con la observación participante de la investigadora y se presentan a través de la interpretación enfocadas en la educación tradicional, práctica pedagógica, deber ser del profesor, el eje didáctico, las habilidades didácticas, y debilidades y acciones erróneas, de las cuales surge la interpretación de los datos.

En este sentido, se interpreta que no se está cumpliendo, la misión productiva formadora y profesional emancipadora, participativa y protagónica, ya que faltan aspectos de conocimiento integrales y asociados a la interacción sociocrítica, que hagan sustentable dicho proceso, en cuanto a la práctica profesional pedagógica educacional se interpreta desde: 1. la debilidad en práctica tradicional para y por el nivel profesional motivador y creativo, 2. la carencia de manejo en debilidades y acciones propias de la pedagogía sociocrítica y discursos proactivos desde la emancipación y 3. Falta de preparación sociedad crítica emancipadora desde lo institucional, para un mejor resultado de la triada: institución, profesional educativo, emancipación pedagógica.

En este estudio se interpreta la necesidad de contar con un cuerpo de referencias dirigido al desarrollo de la carrera docente que sea capaz de fomentar en el campo de la docencia las herramientas teóricas y metodológicas competentes de expandir la capacidad reflexiva de todos y cada uno acerca de su práctica con un fin claro que es el mejoramiento profesional y subsecuentemente, donde el avance y mejora de quienes se benefician de la labor docente bien sea en forma directa o indirecta

representa el trabajo proactivo docente, el cual trasciende hacia la postura pentadimensional del ser, que debería visualizarse con la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta además ser responder a las necesidades educativas de la sociedad actual, lo que implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país, para lo cual reflexionar en torno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan ubicando en el centro de la preocupación docente el proceso de enseñanza aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado.

Es por ello que la práctica docente representa el eje didáctico como postura transformadora de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo, que considera según los informantes estudiados la satisfacción de necesidades que pierde consistencia en la falta de apremio de participación protagónica de inclusión, las políticas lineales de rigurosidad educacional, conjuntamente con el trabajo educativo que carece de pertinencia a una acción desde los postulados que se manejan de la postura sociocrítica enmarcados en: (a) el conocer y comprender la realidad como práctica, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

De igual forma se constituye la necesidad de cambio investigacional desde la postura pentadimensional (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) de la investigación en conocimiento contante con acción mentefacto, es decir un esquema conceptual del ser pensante, construido para abordar las cinco

dimensiones expresadas de dicho modelo de acción como lo son: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) de las metas de la investigación, (d). supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, ello en el pensamiento indagativo que subyacen en la actividad profesional.

Y ello implica asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.

Aunado a ello referenciar la sociocrítica desde lo planteado por Carr y Kemmis (ob. cit), enmarcado en: (a) la visión dialéctica de la realidad, (b) el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, (c) la utilidad crítica de la ideología, (d) la sociointeracción, y (e) las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica; todo ello ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas.

CAPÍTULO V

REFERENTES TEORÍCOS Y APORTE OPERATIVO AL CONOCIMIENTO

El presente apartado describe al detalle los procedimientos empleados para el procesamiento de la información recabada a partir de cuatro (4) fases denominadas: Momento de Concreción I, II, III y IV de acuerdo a la arquitectura epistémica y metodológica interpuesta: (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) y (TRAPEDEP)

De tal manera se considera que el diseño descrito anteriormente cumplió con lo establecido en la metodología cualitativa interpretativa fenomenológica, ya que permitió la identificación de problemas y la puesta en práctica de soluciones consensuadas con sus respectivas valoraciones. En consecuencia fue una alternativa de indagación para el estudio de los problemas educativos que enfrentan las instituciones universitarias y los profesores en sus espacios pedagógicos.

De igual forma dicho diseño de la investigación desde la perspectiva interpretativa fue emergiendo de la interacción con el investigado, con los sujetos o los actores con sus propias características, los que aportan el conocimiento para reconstruir su realidad. El investigador y los informantes interactuaron entre sí, y el investigador interpreta las construcciones de los informantes, y obtiene información para desarrollar esta parte con valor agregado, y en esa forma reorienta el método que se está utilizando, es decir, que el diseño fue emergiendo a medida que se fue desarrollando la investigación.

El siguiente gráfico muestra la organización de los resultados, cuyo análisis e interpretación de los resultados se muestran en este capítulo.

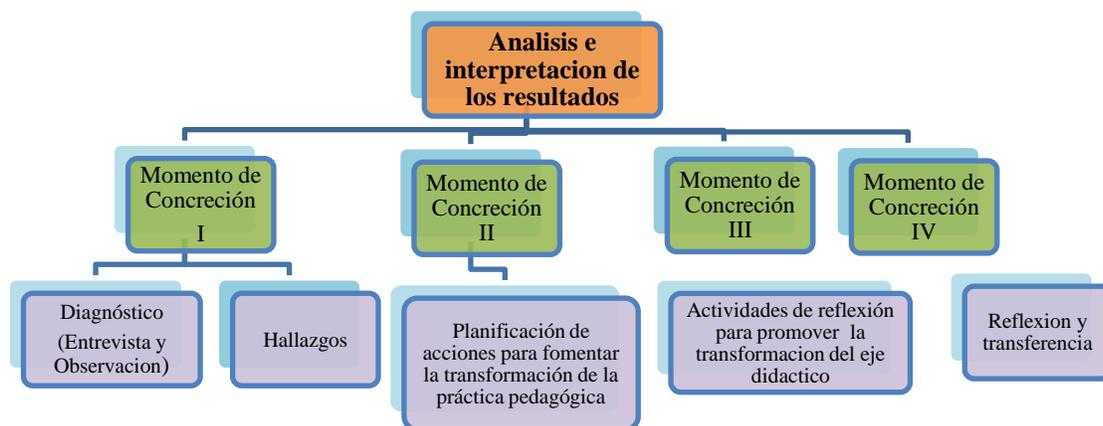


Gráfico 8. Análisis e interpretación de los resultados

Momento de Concreción I

Interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (SCPP).

El Momento de Concreción I se realizó el diagnóstico de la situación problemática planteada en el Capítulo I y estaba referido a las necesidades de formación de los profesores del IPMJMSM para fomentar su práctica pedagógica. En consecuencia se procedió a la selección de los participantes (informantes clave) a partir de un encuentro donde se conversó sobre el propósito y el alcance de la investigación, elementos que permitieron de forma consensuada elaborar un cronograma de actividades con el propósito de definir las técnicas e instrumentos de recolección de la información. Por consiguiente se acordó asumir como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante.

Una vez concluido los acuerdos y criterios metodológicos se procedió dentro de las instalaciones del IPMJMSM, a desarrollar la entrevista en profundidad, logrando para ello de acondicionar un espacio que ofreció tranquilidad y sin ningún tipo de contaminación sónica con el propósito de que la misma se desarrolle de manera cordial con el propósito de que la información pueda fluir de manera eficaz y desde el punto de vista operativo, la entrevista en profundidad incluyeron preguntas orientadoras para el conversatorio y estaban dirigidas a: ¿Cómo es el sistema de

creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

En relación a la observación participante permitió a partir de notas de campo evidenciar el comportamiento de los profesores en su práctica pedagógica e igualmente develo los elementos que definen el sistema de creencia con respecto al su práctica pedagógica y el eje didáctico. Es así que la información recolectada se desprendió de los equipos de discusión en los conversatorios donde los saberes entre los participantes y el investigador fueron compartidos, todas las acciones antes expuestas y responden al diseño de la investigación el cual se caracteriza por ser emergente y consensuado.

Los hallazgos descriptivos de la realidad objeto a estudio de este Momento de Concreción I evidencian los requerimientos de los participantes en cuanto al conocimiento sobre aspectos asociados al sistema de creencias en la práctica pedagógica y el eje didáctico, cabe destacar que los participantes en consenso con el investigador y bajo el principio de saturación teórica apoyado con el criterio de fiabilidad permitieron definir de manera exacta y detallada las categorías que concretan la esencia del fenómeno en estudio.

Este primer momento, permitió gracias a las notas de campo y la intervención en el ambiente de aprendizaje, develar el predominio de la clase magistral y tradicional como elementos característico de su práctica pedagógica y que dentro del campo de la pedagogía ambas modalidades no se descartan, pero en determinadas situaciones es necesario asumir el compromiso y la responsabilidad como valor fundamental de reflexionar hacia la actualización del eje didáctico.

De igual manera las notas de campo permitieron develar el dictado como técnica que se caracteriza por ser improductiva en un contexto universitario que pretende desarrollar en el egresado la capacidad de la reflexión y la crítica como mecanismo para lograr un episteme. En consecuencia la referida técnica pudiera tener dificultad por cuanto es necesario que el estudiante posea competencias para manejar dos acciones que conlleven a escribir lo que su sistema auditivo percibió y a interpretación que pueda tener de lo que escucho, de lo contrario puede ser que en el

estudiante se produzca un bloqueo que genere ansiedad y el temor, de modo que está más propenso a cometer errores.

En el contexto de la observación participante se evidenció el examen como el instrumento de evaluación que con mayor frecuencia recurren los profesores para acopiar información acerca de los aprendizajes de sus estudiantes para luego y a partir de los resultados, tomar la decisión de promoverlos o aplazarlos en lugar de un profesor mediador de saberes.

La síntesis analítica que se presenta a continuación es resultado de un proceso de interpretación y comprensión de la problemática encontrada, se consideraron las concepciones y percepciones de los participantes con base en las categorías descriptoras de la esencia del fenómeno objeto a estudio.

El primer momento de concreción, parte de las siguientes categorías resultantes del proceso de análisis de las entrevistas en profundidad y las notas de campo llevadas a cabo por el investigador en los espacios de aprendizaje del IPMJMSM: (a) Clase Magistral y tradicional; (b) Definición de prácticas Pedagógicas; (c) Deber Ser Docente; (d) Actualización del Eje Didáctico; (e) Habilidades Didácticas y (f) Debilidades en la práctica pedagógica. A continuación, se presentan las características esenciales que definen a cada categoría:

Clase Magistral y Tradicional

En cuanto a la categoría Clase Magistral y Tradicional, corresponden a una categoría que se opone al pensamiento de la escuela nueva, se caracteriza por una práctica en donde existe un solo interlocutor, convirtiendo al estudiante en un sujeto pasivo, donde solo se da un proceso de transmisión de conocimiento en ausencia de la epistemología como vía para el desarrollo del conocimiento. Dentro de este marco de discusión el Informante expuso que: *II “Dentro del ambiente pedagógico uso la clase magistral desarrollada con el soporte de la pizarra. Una vez iniciado el tema interrogo sobre las lecturas asignadas para la clase.”(Protocolo 3 al 9.11).I2. “Utilizo como estrategia de enseñanza la conceptualización de términos geográficos como mecanismos para la comprensión de las categorías geográficas y luego trato*

de que los estudiantes de manera individual memoricen los 160 términos geográficos”. (Protocolo 3 al 8.I2). De lo anterior se evidencia un estilo de aprendizaje memorístico que no permite desarrollar en el estudiante la crítica y la contrastación del conocimiento, elemento evidenciado en las notas de campo del 01/06/16.

En la clase tradicional el profesor está separado físicamente de los alumnos y crea una división en función del que es él quien posee el conocimiento y el estudiante solo se dedica a escuchar la clase. En esta educación el que más aprende, el que más crece es el profesor, ya que él hace lo que los alumnos debieran hacer. En cambio en la concepción moderna del aprendizaje se procura que el estudiante sea el eje de la actividad, por hacerlos conocedores de los fines y por darles responsabilidades en la ejecución de los mismos. Desde esta perspectiva el I3 expreso: *“Utilizó como metodología el análisis y la síntesis a partir de la construcción de mapas de conceptos y esquemas, como también exposiciones y el taller como estrategia pedagógica”.* (Protocolo 3 al 11.I3).

De lo anterior se evidencia que la práctica pedagógica del I3 el alumno debe comprender el sentido y la finalidad de lo que hace, ello significa saber el fin de su actividad. Aquí no existe escisión entre fin y medio. Lo que refleja que a pesar del que el profesor no maneja desde la epistemología el concepto de Modelo Pedagógico lo asume como las acciones de la práctica educativa cotidiana que de manera implícita define su accionar por lo tanto es reflejado en la manera como organiza un ambiente de aprendizaje, como aborda desde una concepción psicológica los contenidos del programa (constructivista, conductista o crítico) y que a partir de su discurso teórico y práctico define el quehacer educativo. En respuesta a lo anterior el I2 expreso *“las relaciones que se producen en los ambientes educativos deben ser flexibles, con la existencia de un clima que tenga como base fundamental el diálogo; de allí que, el liderazgo dentro del aula no debe ser ejercido sólo por los profesores, sino también, por los alumnos, y sin ningún tipo de restricción”.* (I2 protocolo 85 al 94).....I4” *combino varias estrategias como talleres, trabajos de campo, cartogramas, periódico didáctico, fotografías, mapas de conceptos, mapas mentales*

y diagramas ya que en el abordaje de la geografía se pueden utilizar varias estrategias”. (Protocolo 3 al 8.I4)

De lo anterior se debe asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el profesor como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo. Desde esta perspectiva, el eje didáctico esta soportado teóricamente a partir de supuestos del aprendizaje que configura su aplicación teórica, es así que el constructivismo dentro de la educación esta vista como una práctica social apoyada por dos elementos de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad. Es necesario apoyarse en las afirmaciones de Campos (2001), el cual plantea que:

Es importante que la actualización del profesor promueva la apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad, de manera que no sólo se atienda en la escuela a los tipos de aprendizaje dominados por el hemisferio izquierdo del cerebro y se abra el reconocimiento de la intuición, la emoción, la expresión artística, la creatividad y aquellas funciones propias también del hemisferio derecho (p 11).

Dentro de la práctica pedagógica del profesor universitario es necesario que la planificación, la estrategia y la evaluación considere la participación, la flexibilidad, la construcción permanente del proceso enseñanza y aprendizaje, la búsqueda de una propuesta integradora que pretende superar la tradicional factura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad Universitaria que en futuro se graduaran de profesores.

En cuanto a la evaluación los informantes clave, en notas de campo en el proceso del diagnóstico en fecha del 30/06/16, se observó *“establece criterios para la evaluación de los términos de climatología”*, con respecto a la evaluación, percibe lo siguiente: *I2: considero que evaluar es una forma de lograr el conocimiento, por lo tanto mi practica pedagógica la describo así, la evaluación de los contenidos, claro es posible asumirla como es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre profesor, estudiante y conocimientos, como dices*

tú y de verdad que tomare en consideración que evaluar no necesariamente es enseñar y aprender, gracias profesor”. (Protocolo 33 al 41.12)

En coherencia con las ideas anteriores es preciso que los profesores se actualicen a partir de un plan de formación, concebido como un conjunto de acciones programáticas que se le brinda al profesor en ejercicio para adquirir herramientas y conocimientos sobre las diferentes áreas y cumplir así su función docente. Por lo tanto, el manejo de competencias como base para la construcción del plan de desarrollo implica el reconocimiento y puesta como condición primigenia la participación de los profesores teniendo como referente su espacio laboral y el cuidado de los principios planteados por Imbernón (1994), los cuales son:

(a) Aprender investigando de forma colaborativa; (b) conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de formación; (c) aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica; (d) aprender en un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social; y (e) elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos (p. 80).

Como respuesta a esa necesidad plasmada anteriormente la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2012) en su proceso de transformación curricular señala que:

La universidad pedagógica que forma a los profesionales de la docencia para la administración de los currículos en los diferentes subsistemas, asume la pedagogía como saber en acción, es coherente con el modelo de formación al concebir el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano con miras a la formación de un individuo con una formación integral (p.12).

En consecuencia, se hace necesario contar con un plan dirigido al desarrollo de formación docente que sea capaz de fomentar en el campo de la docencia las herramientas teóricas y metodológicas capaces de expandir la capacidad reflexiva de todos y cada uno acerca de su práctica con un fin claro que es el mejoramiento profesional y subsecuentemente el avance y mejora de quienes se benefician de la

labor docente bien sea en forma directa o indirecta porque el trabajo docente trasciende hacia la comunidad local, regional o nacional y no puede seguir siendo vista hacia dentro de las aulas.

Es por ello que conocer la práctica pedagógica del profesor de la UPEL como constructo simbólico de creencias se considera importante ya que posibilita no sólo conocer su accionar pedagógico y didáctico, sino que también permite que una vez descrita y comprendida la posibilidad de reforzar el habilidades y competencias para su desempeño y generar en el disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales.

De los resultados del diagnóstico hay un elemento común que prevalece y está referido a la epistemología como forma específica de la generación del conocimiento, por cuanto esta ciencia está orientada hacia el estudio del conocimiento y el modo en que el individuo logra adquirirlo. De acuerdo a las entrevistas y notas de campo se afirma que los profesores de forma empírica asumen su práctica pedagógica y los resultados son producto de la experiencia en el ejercicio más no como una reflexión racional que implique considerar los problemas epistemológicos a partir de la racionalidad científica.

Prácticas Pedagógicas

En cuanto a la categoría referida a definición de prácticas Pedagógicas, los resultados evidenciaron la necesidad de desarrollar una actitud problematizadora del campo de saber y una reflexión sobre la capacidad crítica, reflexiva y analítica las propias prácticas pedagógicas. En consecuencia surgen dos elementos para el análisis, el primero está referido a la exigencia que el profesor pueda diseñar nuevos espacios de aprendizaje y acompañar a los estudiantes en los procesos de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a lograr el desarrollo profesional con un alto nivel en pedagogía y no reciclar los problemas generados dentro de la propia universidad en la adquisición del conocimiento por parte de los egresados quienes deben administrar los currículos del subsistema de educación en Venezuela, en preminencia de la realidad investigada.

Otro elemento importante está referido a la reflexión sobre la capacidad crítica, reflexiva y analítica las propias prácticas pedagógicas implica una transformación de las estrategias didácticas utilizadas, concebir un sistema evaluación centrado en un profesor mediador, logrando de manera efectiva la motivación y la participación activa, crítica y reflexiva de los estudiantes son considerados elementos fundamentales de los procesos de aprendizaje.

Los dos elementos antes descritos definen las necesidades por parte del profesor quienes a partir de la entrevista en profundidad definieron práctica pedagógica de la siguiente manera: *II: “Considero que el conjunto simbólico de expresiones y actitudes que determinan la actitud del profesor en el aula de clase”. (protocolo 11 al 17.I3). De acuerdo a lo que hemos conversado creo que una buena práctica pedagógica es cuando un profesor desarrolla su carrera docente y es capaz de reflexionar, transformar su propia práctica como también las formas como produce un conocimiento”. (Protocolo 65 al 73.I3).*

Se afirma y con apoyo de evidencia del diagnóstico desarrollado, que para lograr la transformación de las prácticas pedagógicas se deben desarrollar acciones estratégicas enmarcadas en las funciones de docencia, investigación y extensión con la finalidad de desmontar paradigmas existentes, el desarrollo de habilidades sociales y contribuir en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. De esta manera el Eje didáctico representa la herramienta pedagógica para transformar el saber que posee, al saber posible de ser enseñado, en el cual realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los estudiantes se apropien.

Es por ello que Corredor y Velandia (2012) sostienen que:

La teoría y la pedagogía crítica consideran los entornos de formación humana como espacios de contrastación y reflexión, urge el reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses, en donde los actores del proceso educativo sueñan, imaginan, crean y recrean relaciones que configuren construcciones de políticas consensuadas, equitativas y humanizantes, teniendo en cuenta el estado actual de la Educación. (p. 20)

De lo anterior se traduce la necesidad de asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal, especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional y así lograr la transformación de la práctica pedagógica .

Par ello es importante que el profesor domine las categorías que definen la práctica pedagógica y aclarar algunas consideraciones teóricas como lo afirma el .I2: *“Considero que la práctica pedagógica es el conjunto de elementos didácticos, planificados para lograr la evaluación de los contenidos y también se refiere al conjunto de elementos psicológicos que definen el desarrollo del proceso de aprendizaje”*. (Protocolo 10 al 14.I2)

En este sentido la práctica pedagógica en el contexto universitario debe convertirse en un espacio donde el profesor inserta su concepción, sus procedimientos pedagógicos y hasta su cosmología del saber acumulados como experiencias y desde lo académico es capaz de reflexionar sobre sus debilidades y fortalezas contribuyendo de manera acertada en el quehacer educativo. Por lo tanto la práctica pedagógica del profesor tiene el propósito de despertar en el estudiante el interés académico y para ello es necesario que el profesor utilice y diseñe herramientas innovadoras y transformadoras para fortalecer el conocimiento y promover el pensamiento crítico, la reflexión sobre los problemas de la educación universitaria y por supuesto los mecanismos para resolverlo.

De acuerdo a los resultados se evidencia que existen obstáculos en la concepción de prácticas Pedagógicas y en relación a este punto el I4 expreso: *“Es el conjunto de acciones que utiliza el profesor para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje y está unida a la realidad del aula”*. (Protocolo 10 al 15.I4)

Lo anterior demuestra el desconocimiento de del término practica pedagógica y representa un obstáculo en el desarrollo de buenas prácticas. Sin embargo en las

notas de campo del día 10/07/16 se observó que en su ejecución pedagógica asume las prácticas pedagógicas como *“espacio pedagógico donde se logra la convivencia, la enseñanza de habilidades sociales, la promoción de procesos de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores, brindando elementos para fortalecer criterios y valores”*. Lo que implica que a pesar que asume la necesidad de formación en su secuencia didáctica se evidencia que el ambiente de aprendizaje logra la vinculación con el estudiante, como también asume el perfil de un profesor negociador en la evaluación de los aprendizajes y establece criterios bien sólidos sobre su accionar pedagógico.

Otro elemento evidenciado en los resultados está referido al desconocimiento de la epistemología de la práctica pedagógica por cuanto el I3 expresa que la: I3 *“epistemología tiene que ver con los métodos para abordar la geografía y la historia, por lo tanto representa una parte importante dentro de la investigación también”* (I3 protocolo 73 al 76) y sin embargo en la notas de campo del día 16/11/16, se observó que el profesor *“tiene la capacidad de transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el profesor realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él”*. En cambio el I4 sostiene que: I4 *“utilizamos estrategias tradicionales y no rompemos paradigma, esto refleja justamente que a la hora de generar el conocimiento no tomamos en consideración las nuevas corrientes del pensamiento”*. (Protocolo 37 al 39. I4.)

Es importante resaltar que los informantes clave tienen debilidades en lo que es la epistemología de la didáctica y no la asumen como un proceso que implica la reestructuración y organización teórica de los conceptos y enfoques de la didáctica. Por lo tanto esta reflexión conlleva a relacionar la epistemología y la didáctica en función de dos grandes campos: el primero referido a epistemología de la didáctica y de segundo la epistemología para la didáctica. En cuanto al primero se refiere a los métodos y los procedimientos para obtener un resultado para después elaborar una epistemología de la didáctica y ser ejecutadas en ambientes de aprendizajes y en cuanto al segundo se refiere específicamente a la aplicación de epistemología de la

didáctica y se podría asumir como modelos o reglas que deben tomar en consideración las capacidades cognitivas del estudiante como las características de los programas contenidas en los currículos específicos.

Lo anterior refleja la importancia de la epistemología de la didáctica por cuanto su desconocimiento representa un elemento que obstaculiza las prácticas pedagógicas de los profesores, más aun cuando su desconocimiento le impide descubrir nuevos modelos didácticos. En consecuencia Morf (2004) asume que:

Esta "didáctica" de la escuela tradicional tiene todo un conjunto de consecuencias indeseables: primero, conduce a una desarticulación del conocimiento limitando las posibilidades del sujeto para "comprender" realmente de qué se trata, segundo produce un sentimiento de "extrañamiento" entre el sujeto y el conocimiento que adquiere y tercero produce en el sujeto una actitud de sometimiento servil a la autoridad ya que debe aprender algo que no se relaciona en nada con el mismo, todas las cuales el constructivismo trata de eliminar(p.123)

Se considera importante que dentro de la práctica pedagógica del profesor universitario se debe tomar en consideración el interés por poseer conocimientos que permita resolver los problemas de la didáctica en general, ya que a partir de su reflexión es posible asumir un comportamiento para la transformación de práctica educativa .

Deber Ser Docente

En cuanto a la categoría deber ser docente, los informantes clave manifestaron en la entrevista en profundidad lo siguiente:II: *“Todo profesor debe regirse por un conjunto de normas, misión y visión de la Universidad; todo este documento establece el deber ser del profesor universitario y todo en su conjunto se relaciona con la formación y definición del perfil del egresado”*. (Protocolo 23 al 29.II).

La categoría descrita permite afirmar responsablemente en este análisis que es difícil encontrar el origen de los inconvenientes de la práctica pedagógica en el contexto universitario por cuanto el rol que debe cumplir el profesor es complejo y abarca por decirlo así, múltiples dimensiones que van desde la disposición para ayudar a los estudiantes a reforzar los valores, el compromiso por renovar y actualizar

sus conocimientos, reflexionar sobre su didáctica con el firme propósito de transformar las técnicas y métodos de enseñanza y hasta trasponer en el estudiantes elementos para la creatividad.

De lo anterior, resulta importante destacar lo referido a lo descrito por el I4 quien señaló: *I4. "Considero que son los valores de la responsabilidad, la solidaridad y el respeto...también la ideología presente y los rasgos de la personalidad". (Protocolo del 20 al 24.I4).* De lo anterior, es importante considerar que los valores representa en el profesor el compromiso profesional que va más allá de transmitir únicamente conocimientos. Es por ello que asumir la responsabilidad implica el conocimiento de cumplir o no con las obligaciones de su cargo y tomar en consideración el cumplimiento de las mismas expectativas y estándares que exige a sus estudiantes. Se podría también considerar sencillez, como valor que engalana y enaltece el trabajo dentro de los ambientes de aprendizajes y representa la oportunidad de asumir el privilegio de la potestad académica como un servicio público.

En cuanto a la flexibilidad implica la capacidad de cambiar una situación que de aprendizaje de acuerdo a los problemas que surjan dentro de un ambiente de aprendizaje. En consecuencia el I4 señaló: *I2: "Si afirmo que es así, y la relación que debe tener el profesor con los estudiantes esta justamente en el respeto a la evaluación y el compromiso de desarrollar el programa del curso". (Protocolo del 20 al 24.I2)*

Así, de dicha postura emerge la preocupación como característica del profesor que es capaz de realizar esfuerzos para que sus estudiantes logren alcanzar sus éxitos académicos, como también visualizar la cooperación como valor fundamental que implique el desarrollo de una comunicación efectiva con todos los miembros de la comunidad universitaria. En cuanto a la lealtad debe entenderla como la adhesión a las normas, respeto a sus compañeros de trabajo y a las autoridades, aunque no siempre estará de acuerdo pero debe poseer competencias para discernir sobre las causas de su inconformidad y en consecuencia actuar acertadamente. Por último la capacidad de transformar, como elemento vinculante de la práctica pedagógica ya

que implica detectar contradicciones entre lo que piensa y lo que hace y la reflexión profunda sobre su accionar pedagógico con miras a lograr su transformación al respecto el I3 manifestó: I3. *“Creo que a mi formación por cuanto no se asumía así, más bien los profesores de FDA planteaban que la práctica pedagógica tenía que ver con las secuencias didácticas y la ejecución en clase, jamás lo asumieron como la reflexión sobre mi comportamiento” (protocolo 36 al 44.I3).*

La expresión anterior encaja a la concepción del modelo de pedagogía crítica donde el profesor a partir de su discurso reflexiona sobre el quehacer político y social como crítica al modelo pedagógico tradicional. En función de lo anterior McLaren (2001) señala:

La Pedagogía Crítica se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad (p.23)

En consecuencia el modelo pedagógico de signo emancipador busca la transformación de la práctica pedagógica del profesor, la construcción colectiva del conocimiento, la incorporación al currículum de la pedagogía crítica, la didáctica crítica y que de manera colectiva busquen los caminos para la democratización efectiva del saber.

Lo anterior es contrapuesto al modelo pedagógico tradicional caracterizado por aprendizaje academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a estudiantes que son básicamente receptores. Dentro de este marco de discusión el profesor que asume este modelo generalmente exige del alumno la memorización de la información y la eliminación de la crítica como forma de construir el conocimiento. En tal sentido es necesario asumir un modelo pedagógico que se aleje de las prácticas Pedagógicas que no toman en consideración la disertación como experiencia existencial de los estudiantes y los contenidos como segmentos de la realidad, desvinculados de su totalidad.

Entre los teóricos que participan en la construcción teórica de la Pedagogía Crítica se pueden citar de acuerdo a Pinto y Castro (2013) los siguientes: En Brasil a Paulo Freire quien al analizar la relación opresor-oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre profesor alumno, con el fin de promover procesos de concientización y liberación igualmente Donaldo Macedo abordó básicamente en el análisis de los procesos de alfabetización, cultura y poder.

En Estados Unidos se encuentra Ira Shor quien focaliza su trabajo en la propuesta de la educación como un proceso de "empoderamiento". Investiga a nivel de empoderamiento estudiantil a nivel universitario. Dos de sus últimas obras son Educación empoderadora, y Cuando los estudiantes tienen poder, Michel Apple que estudio las relaciones entre currículum y prácticas pedagógicas, McLAREN, Peter, quien abordó la Pedagogía crítica en la escuela y democracia, Aronowitz a partir de la crítica relaciones entre política y escuela y por último a Henry Giroux, centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición.

Todos estos aportes coinciden en que la labor del profesor dentro de un contexto de transformación universitaria debe estar enfocada hacia la diversificación de los espacios en la formación continua para la adquisición de herramientas que implique la selección, construcción de materiales instruccionales, adquieran competencias para la evaluación de los aprendizajes, la aplicación de TIC en la generación de nuevos ambientes de aprendizajes, participen en proyectos de investigación e innovación que tengan como norte el eje didáctico y consideren el factor ético como desnaturalización de su discurso pedagógico.

En consecuencia se trata de concebir que los profesores y estudiantes universitarios incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas como elemento de cambio.

Eje Didáctico

En cuanto a la categoría eje didáctico, los informantes clave manifestaron en la entrevista en profundidad lo siguiente: II *“Por lo tanto, es fundamental exigir un mayor dominio de las habilidades didácticas, así como también, una planificación que relacione otras áreas del conocimiento con la historia. Así mismo, dar un mayor enfoque a los contenidos que se convertirán en los conocimientos del estudiante y en las herramientas del saber para la resolución de problemas. Es importante mencionar, que la falta de comunicación, entre los actores que integran la práctica pedagógica crea un desfase entre lo que el estudiante debe aprender en y lo en realidad debe saber (protocolo 32 al 45.II).*

Resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias de enseñanzas están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se realiza de manera presencial entre el profesor y el estudiante donde y a partir de ella se establece una comunicación didáctica real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes, elemento evidenciado en las notas de campo de los días 22/06/16 y 05/07/16, se pudo observar que *“Planifica las actividades a partir de lo que señala el programa de estudio por cuanto al diseñar las estrategias de enseñanza toma en consideración las teorías del aprendizaje y considera que está enmarcado en el constructivismo social de Vygotsky”*(notas de campo protocolo del 30 al 41.I2) y *“El conocer la práctica pedagógica del profesor de la UPEL se considera importante ya que posibilita no sólo conocer su accionar pedagógico y didáctico, sino que también permite que una vez descrita y comprendida la posibilidad de reforzar el habilidades y competencias para su desempeño y generar en el disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales”*. (Notas de campo protocolo del 54 al 74.I2).

Este tipo de actuación puntualizada por los informantes clave sugiere una práctica pedagógica que aun cuando pueda tener claro la necesidad de la actualización en materia de estrategias de enseñanza en la historia, asume acciones prototípicas del enfoque tradicional, cuando se le exigía en su proceso formación de pregrado seguir en las estrategias sugeridas en el programa de estudio. Hecho que se

ve sustentado en opinión de Feo (2015) en su Modelo Teórico para la Formación Docente Centrado en el Aprendizaje Estratégico (MTFDCAE) y lo asume de la siguiente manera:

Como una propuesta única, sistemática e integral, que acopla a la Formación Docente y al Aprendizaje Estratégico hacia una misma dirección de renovación y actualización de la profesión docente, capaz de explicar los procesos internos y externos que le permiten a cada sujeto desarrollar su personalidad, la autonomía al aprender y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje elaboradas por los actores clave del proceso de Formación Docente para enseñar y para aprender de manera estratégica (p. 194).

El abordaje del eje didáctico en esta construcción teórica se asume como un conjunto de actividades desarrolladas en los espacios de aprendizajes a partir de tres elementos; (a) las estrategias de enseñanzas diseñadas y ejecutadas por el profesor; (b) las estrategias de aprendizaje como el proceso individual del estudiante en apropiarse del conocimiento; y (c) las estrategias de evaluación como el resultado de la interacción entre el profesor como mediador del aprendizaje y el estudiante como transformador y responsable de su aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, es posible determinar que el profesor dentro de los encuentros pedagógicos debe prestar atención aleje didáctico por cuanto representa acciones, procedimientos y recursos que se emplean en la meta de alcanzar aprendizajes significativos y pertinentes en los estudiantes. Es por ello que la diversidad en el diseño y ejecución de estrategias permite al profesor escenificar espacios para lograr un proceso de aprendizaje activo, autónomo, participativo, de cooperación y vivencial. En contraste a lo enunciado, estos elementos se encuentran ausentes dentro de su práctica pedagógica por cuanto en la entrevista en profundidad a los informantes clave declararon que: *I3: Considero que a la falta de un programa de formación y que es necesario que la universidad establezca cursos de formación, a pesar cuando hice la maestría en evaluación no se abordaba la práctica pedagógica, solo la didáctica y como veraz la didáctica es un tema muy amplio que implica la práctica pedagógica. (protocolo 47 al 50.I3) II:.....” Dentro del ambiente pedagógico el desarrollo del curso uso la clase magistral desarrollada con el soporte de la*

pizarra, dando el contenido correspondiente según lo planificado: inicio con la contextualización histórica y los aprendizajes previos luego pasó a identificar los elementos que definen la clase. Una vez iniciado el tema interrogo sobre las lecturas asignadas para la clase”. (Protocolo del 3 al 9.11)

En referencia a lo anterior los informantes clave, en su práctica pedagógica se identifican con clases de corte teórico, el profesor introduce el tema de carácter histórico y lo establece como aprendizajes previos que va desde una forma intuitiva apoyada por experiencias personales y un sistema de creencias como producto de su formación de pregrado.

En ese camino que define su práctica y desde una postura convergente busca similitudes y relaciona el tema con el contexto actual, organiza una secuencia didáctica a partir de tres momentos; inicio, desarrollo y cierres y se caracteriza por presentar, describir e ilustrar los temas de carácter históricos y finalmente se podría asumir lo desarrollado por Bain (2005) cuando señala que:

Los profesores de historia deben ir más allá de hacer Historia o pensar históricamente para sí: deben poder ayudar a otros a aprender Historia y a aprender a pensar históricamente. Por consiguiente, los profesores de Historia tienen que emplear una lógica tanto pedagógica como histórica cuando diseñan problemas de Historia; e ir más allá de los temas historiográficos problemáticos y tomar en cuenta a sus estudiantes y el contexto en el que estos aprenden Historia”. (p.5).

En consecuencia el desarrollo del eje didáctico en el área de Historia debe buscar desde una perspectiva real la posibilidad de desarrollar en el estudiante las competencias necesarias que permitan la reflexión y la crítica como mecanismo de profundización teórica y redimensionar su práctica pedagógica ,lo cual implica desde la didáctica la reformulación de métodos y acciones pedagógicas que configuren una nueva forma para la expresión de la creatividad, tomar conciencia del devenir histórico, la imaginación y la construcción de nuevas realidades de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. En consecuencia es importante destacar la opinión del I4 cuando expreso: *I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales y no rompemos paradigma, esto refleja justamente que a la hora de generar el*

conocimiento no tomamos en consideración las nuevas corrientes del pensamiento. (Protocolo 37 al 41.I4)

Es por ello que él partir de su reflexión debe reinventar el eje didáctico a partir de su función formadora y transformadora que implica indagar las características y creencias del estudiante para lograr en él un alto grado de motivación hacia el aprendizaje. Asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el profesor como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo. Desde esta perspectiva, el eje didáctico esta soportado teóricamente a partir de supuestos del aprendizaje que configura su aplicación teórica, es así que el constructivismo la educación como una práctica social y socializadora, apoyado por dos elementos de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad.

Se considera importante la actualización del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica ,ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de una propuesta integradora que pretende superar la tradicional factura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad Universitaria que en futuro se graduaran de profesores.

Habilidades Didácticas

En cuanto a la categoría habilidades didácticas, los informantes clave manifestaron en la entrevista en profundidad lo siguiente: **I3:** *Considero que es el conjunto de elementos que tiene el profesor en la ejecución de su secuencia didáctica porque a través de ésta organiza y orienta coherentemente el aprendizaje de sus estudiantes. (Protocolo 13 al 16.I3).* De lo anterior es posible advertir el desconocimiento del informante clave sobre habilidades didácticas ,por consiguiente para efectos de este análisis se asume como el conjunto de conocimientos y destrezas que son aplicadas al desempeño del profesor a partir de los requerimientos de calidad esperados por la universidad, por cuanto es necesario que el profesor posea congruencia entre su

accionar y su forma de pensar, para cumplir así con la misión y visión de las políticas de docencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Para lograr lo descrito es necesario que el profesor tenga claridad en cuanto a los objetivos planificados, las estrategias de enseñanza y de evaluación dentro de la experiencia de aprendizaje ya que permite visualizar con toda claridad el rumbo a seguir y está en relación directa con los alcances que persigue la secuencia didáctica. En consecuencia el desarrollar, diseñar estrategias de enseñanza y de evaluación conlleva a un proceso que implica: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñarlo? y ¿para qué enseñarlo? En función de lo anterior el II señaló:**II:** *Desde mi punto de vista, esto se debe en la mayoría de los casos una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, por cierto, el programa de formación dentro de la Universidad carece justamente de actualización en materia del eje didáctico. (Protocolo 48 al 54.II)*

En correspondencia las notas de campo del día 06/06/16 se pudo observar que *“Se considera importante el hecho de que el informante dos pueda comprender la necesidad de la actualización en materia de didáctica, eje didáctico y principios que fundamente las practicas pedagógicas. Es preciso decir que la práctica pedagógica centrada en el eje didáctico está conformada por una serie de elementos, que para esta investigación son: (a) las estrategias de enseñanza, (b) la comunicación pedagógica y (c) la planificación didáctica” (notas de campo, protocolo 56 al 69.I2).*

Para lograrlo se deben desarrollar acciones estratégicas enmarcadas en las funciones de docencia, investigación y extensión con la finalidad de desmontar paradigmas existentes, el desarrollo de habilidades sociales y contribuir en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. De esta manera el Eje didáctico representa la herramienta pedagógica para transformar el saber que posee, al saber posible de ser enseñado, en el cual realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los estudiantes se apropien.

De lo anterior se desprende la importancia del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica ,ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y

la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de una propuesta integradora que pretende superar la tradicional factura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad Universitaria que en futuro se graduaran de profesores.

En cuanto a la planificación dentro del eje didáctico se asume como el proceso de elaboración sistemática de actividades dirigidas a los estudiantes con el objetivo de alcanzar los objetivos de un programa de curso mediante una serie de instrumentos y técnicas que señalaran el camino hacia la construcción del conocimiento.

En consecuencia Beltrán (2011) señala:

(a) Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje; (b) Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados; (c) Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados; (d) Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas; (e) Considerar evidencias de desempeño que brinden información al profesor para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes (p. 67).

Por lo tanto la planificación educativa como una habilidad que debe tener el profesor, centra su atención en especificar los fines, metas y objetivos de un programa, este es un elemento importante de la práctica pedagógica ya que facilita el aprendizaje de los estudiantes para lograr esto el profesor pueda situarse en un realidad cultural, social y política.

En cuanto al dominio de estrategias Feo (2011) plantea:

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el profesor y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccional; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación (p.221).

De lo anterior resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se realiza de manera presencial entre el profesor y el estudiante donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.

Por último la evaluación como un componente del eje didáctico y se concibe como los procedimientos consensuados en torno a los objetivos de un programa en función la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes en función de la metas de aprendizaje y enseñanza. En cuanto la habilidad en la evaluación de los aprendizajes el informante clave señaló: *I2: Claro, considero que evaluar es una forma de lograr el conocimiento, por lo tanto, mi practica pedagógica la describo así, la evaluación de los contenidos, claro es posible asumirla como es la que se despliega en el contexto del aula” (Protocolo 33 al 41.I2)*

En consecuencia de lo anterior es necesario asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor.

Debilidades en la práctica pedagógica

En cuanto a la categoría debilidades en la práctica pedagógica, los informantes Clave manifestaron en la entrevista en profundidad lo siguiente: *II. Esto se debe a que una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, por cierto, el programa de formación dentro de la Universidad carece justamente de actualización en materia del eje didáctico”*. De acuerdo a los resultados resulta evidente que un elemento que obstaculiza las practicas Pedagógicas del profesor es precisamente la

necesidad de actualización en el eje didáctico, ya que evidencia ausencia de elementos que definen el eje didáctico en cuanto a la planificación de situación de aprendizaje y en ocasiones el profesor no planifica, no establece estrategias de aprendizaje e incumple con la normativa de evaluación.

Resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se realiza de manera presencial entre el profesor y el estudiante donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes. En concordancia con lo anterior el I2 planteo: *I2 "A los profesores instructores debería solucionar ese problema, pero también creo que los profesores asistentes, agregados y asociados a pesar de tener un nivel académico alto persisten esas fallas, no hay dominio del eje didáctico, en mi caso he tratado de actualizarme, pero a veces considero si vale la pena seguir avanzado académicamente". (protocolo 48 al 60.I2).*

Otro de los elementos que se evidencio es lo referido a la enseñanza descontextualizada, se refiere a la inexistencia de elementos novedosos y creativos al momento de diseño de estrategias de como una vía para el logro desconocimientos y competencias necesarias para que el profesor actualice su práctica, como se evidencia a continuación el I2 señaló: *I2: Si es cierto y efectivamente el profesor debe ser creativo a la hora de diseñar estrategias de enseñanza, lo que sucede es que asumimos una planificación preestablecida y el curso se fundamenta sobre trabajos de campo., que determinen una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los profesores durante la jornada de clase con sus estudiantes ; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social(protocolo 68 al 82.I2).*

Lo anterior permite introducir otro elemento que dificultan las practicas del profesor y es precisamente la necesidad de asegurar formas efectivas de transmisión del conocimiento; la urgencia de desmontar paradigmas tradicionales en cuanto a la construcción del conocimiento; la necesidad de abordar desde la perspectiva de la

investigación la epistemología de la didáctica y la epistemología para la didáctica; el desarrollo de competencias para tratar con nuevos problemas, en consecuencia los anteriores se convierten en desafíos para la enseñanza.

Como se evidencia a continuación el I3 planteo: *I3: "considero necesario que los futuros profesionales salgan de su papel receptivo y pasivo de la información hacia uno más creativo y crítico en el conocimiento, para tal propósito es primordial que tanto los profesores como estudiantes comprendan la gran importancia que tiene la buena utilización de métodos de enseñanza y de aprendizajes. (Protocolo 82 al 90.I3).*

En cuanto a las formas tradicionales de la enseñanza como elemento que conduce a prácticas pedagógicas erróneas el I4 opino que: *I4. "creo que tenemos fallas en cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, por cuanto lo que hacemos creo que es de forma empírica, de lo aprendido en nuestra experiencia como profesor, ya que las maestrías que desarrollamos es en la especialidad y no en estrategias de enseñanza ni en evaluación. (Protocolo 27 al 34.I4)*

Es por ello que la UPEL (2015) en su proceso de transformación del currículo asume la pedagogía como saber en acción y es coherente con el modelo de formación crítico y transformador al concebir el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano con miras a la formación de un individuo con una formación integral.

En consecuencia debería visualizarse la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país.

Reflexionar en torno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan se ubica en el centro de la preocupación profesor, materializándose en el proceso de enseñanza aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado. Es por

ello que, como anticipamos, la práctica pedagógica es el eje de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo.

Se hace necesario entonces contar con un plan dirigido al desarrollo de la carrera profesor que sea capaz de fomentar en el campo de la docencia las herramientas teóricas y metodológicas capaces de expandir la capacidad reflexiva de todos y cada uno acerca de su práctica con un fin claro que es el mejoramiento profesional y subsecuentemente el avance y mejora de quienes se benefician de la labor profesor bien sea en forma directa o indirecta porque el trabajo profesor trasciende hacia la comunidad local, regional o nacional y no puede seguir siendo vista hacia dentro de las aulas

Momento de Concreción II

Determinar las acciones de la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (APPFSC).

El presente apartado describe al detalle los procedimientos empleados en la planificación de acciones que fomenten la transformación del eje didáctico (AFPPS) a partir de la estructuración de formación sobre la base de los resultados obtenido en el momento de concreción I.

El plan de formación es producto de reuniones efectuadas con profesores adscritos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela y de manera específica hacen vida académica en el Instituto Pedagógicos de Miranda, donde y a partir de un consenso se logró la selección de los fundamentos teóricos y metodológicos que conforman su estructura y que resultaron de las necesidades y de las exigencias de los participantes durante los encuentros grupales, así como de las expresiones que se recogen en la triangulación realizada.

Fundamentación de Plan de Formación

Presentación

En la actualidad y como producto de la globalización y la mundialización se hace necesaria una revisión profunda en cuanto de los planes y programas de formación dirigido a los profesores que hacen vida académica en las diferentes universidades del país. Es por ello que los mismos deben ajustarse a los lineamientos emanados por organismos internacionales vinculados a la educación. En coherencia con el planteamiento anterior han surgido organismos como la UNESCO, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, los Ministerios de Educación de cada una de las naciones del mundo, entre otros, cuya misión es dedicar esfuerzos, recursos económicos, apoyo de investigadores con el firme propósito de revisar en una perspectiva holística la educación en aras de dar respuesta a las crecientes demandas de la sociedad.

De allí que sea necesario la incorporación de todos los actores que puedan influir en la calidad de la educación para dar mayor cuidado a los procesos de aprendizajes y a sus resultados obtenidos, y así dejar a un lado la idea exclusiva que sólo el Estado es el encargado de todo lo relacionado con la educación para dar paso a una visión inclusiva de los ciudadanos y los profesores para que se involucren y den su aporte al respecto y mediante la conjunción de esfuerzos se abra el camino hacia una mejor calidad educativa.

En el caso particular, el de formación se asume como un conjunto de procedimientos teóricos y metodológicos donde los profesores adquieren herramientas, destrezas y las competencias necesarias para la administración de las unidades curriculares del plan de estudio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

El trabajo diario de los profesores debe estar consustanciado con los fines filosóficos del sistema planteados por el Estado y con la implementación de herramientas que faciliten la interconexión entre la teoría y la práctica, así como

también la reflexión como parte de la labor del profesor y redunde en sentido de compromiso, desarrollo de competencias, reducir la resistencia al cambio y alcanzar niveles de satisfacción personal profesional; vale la pena destacar que al hablar de un plan de formación el resultado que se espera es el perfeccionamiento y no que sea el objetivo del plan per se debido al hecho que quienes sean beneficiarios del plan potencien sus habilidades y destrezas.

El desarrollo de un plan de formación es un factor que tiene incidencia sobre cualquier reforma educativa que se desee emprender ya que a quienes corresponde instrumentar en las aulas el eje didáctico es a los profesores, este razonamiento conlleva a plantear la necesidad de articular los contenidos de las reformas con las necesidades de las instituciones educativas y facilitar el acceso a la información referente a los posibles cambios que proponga el Estado con miras a que los profesores puedan reflexionar al respecto, generar propuestas dirigidas a fortalecer las mismas y colocar su experticia a la orden porque de hacerlo así la garantía de lograr los fines educativos sería más tangible.

En función de lo anterior Sánchez (2010) en respuesta de lo anterior señala lo siguiente:

Se observa un acentuado interés por la educación, por elevar la calidad académica y la formación de los profesores, pues se ha determinado claramente el papel de la educación como factor de desarrollo y como inversión. Igualmente, su función ante la demanda de cuadros profesionales, como mecanismos de transformación social e instrumento de progreso técnico (p. 33).

Es por ello que el plan de formación debe concebirse en función de los cambios experimentados por la sociedad eso pasa por reconocer que el mismo profesor en ejercicio puede desarrollar y mejorar sus competencias, de allí que se hace necesario revisar el término según la óptica de Vargas (2010)“conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” para el ejercicio profesional” (p. 3), de modo que pueda cumplir sus deberes en el campo laboral de

forma adecuada a través de la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones reales en el aula.

En consecuencia las competencias que pueda fortalecer y adquirir los profesores a través de un plan de formación debe en todo momento tener como premisa generar el cambio y la innovación por parte de cada uno de ellos, toda vez que pueda dar respuesta o solución a sus situaciones problemáticas en el seno de la institución universitaria por intermedio de la revisión de su práctica pedagógica y en el compartir de ideas y experiencias con sus pares utilizando como referente la institución y la comunidad donde trabaja, de modo que se pueda evidenciar en el corto, mediano y largo plazo el efecto multiplicador tanto en lo individual como en lo colectivo.

Justificación

El presente plan de formación se presenta como una herramienta de planificación y elemento para lograr mejorar el desarrollo profesional de los profesores adscritos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, de manera específica hacen vida académica en el Instituto Pedagógicos de Miranda. El mismo es resultado del diagnóstico que constituyó el primer Momento de Concreción que dio las pautas para ejecutar el segundo momento de concreción del proceso investigativo la cual está orientada hacia la planificación de actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática que fomenten la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica.

El plan de formación se ajusta a lo desarrollado en Documento Base del Currículo de la UPEL (2011)

En este orden de ideas, este modelo se caracteriza por propiciar la formación de un ciudadano, profesional e investigador, innovador y transformador de su propia práctica bajo los principios de autonomía y trabajo colaborativo multi e interdisciplinario. De este modo se plantea una integración de las funciones de la Universidad: docencia, investigación, y extensión, desde una visión compleja y dialéctica de la educación permanente, potenciada en y desde la gestión y el ejercicio de la profesión (p.19).

En consecuencia se intenta dar respuesta a las necesidades de formación derivadas de la síntesis de las siguientes categorías emergentes del diagnóstico desarrollado: (a) práctica pedagógica (b) practica desde la sociocrítica (c) eje didáctico (d) Transformación de las Practicas Pedagógicas en enfoque pentadimensional del conocimiento.

Lo anterior refleja la necesidad de formación en el área de la didáctica por cuanto representa una oportunidad para la transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores del Departamento de Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Miranda Siso Martínez. En este sentido se puede considerar que el plan de formación propuesto se ajusta a los lineamientos para la transformación del currículo de la UPEL que implica el desarrollo de competencias necesaria para la administración de las Unidades Curriculares.

En función de lo anterior el plan de formación pretende:

1. La construcción de nuevos conocimientos en base a la Epistemología de la Didáctica y la Epistemología para la Didáctica, categorías que implican la responsabilidad del profesor en la administración del currículo universitario.
2. Crear espacios para la reflexión pedagógica, como instrumento necesario en la construcción de modelos pedagógicos.
3. El manejo de la Epistemología de la Pedagógica Crítica como mecanismo para lograr la transformación y la emancipación de sus prácticas pedagógicas.

Competencia General

Facilitar a los profesores herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de competencias que fortalezcan el eje didáctico desde su práctica pedagógica pentadimensional, enfocado en la generación de conocimientos en relación al Eje Didáctico: Planificación Educativa; Estrategias de Enseñanza; Estrategias de Evaluación con miras a la Transformación de Prácticas Pedagógicas.

Competencias Específicas:

1. Reconocer a partir de la reflexión los elementos que constituyen el eje didáctico a partir de la experiencia docente los fines de transformar la práctica pedagógica.

2. Contribuir a una planificación con visión innovadora para el proceso de aprendizaje siguiendo los criterios de la pedagogía crítica que permita la transformación de la práctica pedagógica en postura pentadimensional.

3. Aplicar estrategias de enseñanza creativas, que favorezcan el proceso de construcción de conocimiento con miras contextualizar su práctica pedagógica para la Transformación social.

4. Promover un proceso de mediación de los aprendizajes de manera consensuada a fin de transformar su práctica pedagógica.

5. Valorar el fortalecimiento del eje didáctico en postura pentadimensional del será fin de transformar su práctica pedagógica.

Metas

De acuerdo a las competencias se propone establecer:

1. Organizar y administrar, mantener y controlar, promover y ejecutar las acciones pedagógicas necesarias para la aplicabilidad.

2. Mantener elementos motivadores de organización, gestión y control en la práctica sociocrítica pentadimensional de conocimiento en cuanto al ser.

3. Establecer y operar los procedimientos que faciliten el cumplimiento de lo planteado en la función de cumplir cada aspecto requerido.

4. Establecer normas internas que garanticen el cumplimiento.

5. Planificar, formular, dirigir, ejecutar, evaluar y controlar la gestión profesional de transformación del eje didáctico mediante el modelo pentadimensional desde la postura de cada profesional.

Cuadro 12
Distribución del Contenido Programático del Plan de Formación

Sección	Competencias	Contenidos
1	Reconocer a partir de la reflexión los elementos que constituyen el eje didáctico a partir de la experiencia docente los fines de transformar la práctica pedagógica.	Elementos del Eje Didáctico: (a) Planificación Educativa. (b) Estrategias de Enseñanza. (c) Evaluación de los Aprendizajes.
2	Contribuir a una planificación con visión innovadora para el proceso de aprendizaje siguiendo los criterios de la pedagogía crítica que permita la transformación de la práctica pedagógica en postura pentadimensional.	Planificación de los aprendizajes: (a) Fase Diagnostica (b) Fase de Diseño (c) Fase de realización (d) Fase de evaluación
3	Aplicar estrategias de enseñanza creativas, que favorezcan el proceso de construcción de conocimiento con miras contextualizar su práctica pedagógica para la transformación social.	Diseño de estrategias de enseñanza: (a) desarrollo cognitivo del estudiante y su relación con conocimientos previos. (b) meta o propósito que se desea lograr y su relación con las actividades pedagógicas que realizara el estudiante. (c) una valoración y retroalimentación en todo el proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes. (d) Determinación del contexto en el cual se llevara a cabo la estrategia. (e) lapsus de tiempo concebido para la enseñanza y adquisición de aprendizajes. (f) Contar con diversas estrategias, y su relación en cuanto al fin que persigue cada una de ellas.
4	Promover un proceso de mediación de los aprendizajes de manera consensuada a fin de transformar su práctica pedagógica.	Diseño de estrategias de evaluación de los aprendizajes a)Estrategias de evaluación b)Métodos de evaluación c)Técnicas e instrumentos
5	Valorar el fortalecimiento del eje didáctico en postura pentadimensional del ser a fin de transformar su práctica pedagógica.	a) Práctica Pedagógica Reflexiva. b) Practica Pedagógica Autónoma. c) Practica Pedagógica Dialéctica d)Práctica Pedagógica Contextualizada e) Práctica Pedagógica Comprometida.

En esta parte de la operatividad de los aportes al conocimiento se especifica el pensamiento del autor, enmarcado en las innovaciones y en referencia a los datos encontrados, esto permite confirmar entonces la postura de la necesidad de formación a través del proceso pentadimensional del ser como medio dado que tomando como

base las tendencias principales de la visión educativa planteada por los actores investigados desde el método interpretativo en preminencia del paradigma sociocrítico, supone la perspectiva de vinculación de la teoría con la práctica en referencia a los postulados del conocer y comprender la realidad.

Primera Sección

Objetivo General

Facilitar a los profesores herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de competencias que fortalezcan el eje didáctico desde su práctica pedagógica pentadimensional, enfocado en la generación de conocimientos en relación al Eje Didáctico: Planificación Educativa; Estrategias de Enseñanza; Estrategias de Evaluación con miras a la Transformación de Prácticas Pedagógicas.

Competencia General

Reconocer a partir de la reflexión los elementos que constituyen el eje didáctico a partir de la experiencia docente los fines de transformar la práctica pedagógica.

Competencias Específicas

1. Identificar a partir de la reflexión los elementos que define su práctica pedagógica en base al eje didáctico.
 1. Caracterizar el eje didáctico como práctica social y socializadora.
 2. Sistematizar los elementos que definen el eje didáctico para desarrollar una práctica pedagógica contextualizada
 3. Valorar los aportes desarrollados en el taller en preminencia del logro de competencias pentadimensional.

Cuadro13: Secuencia Didáctica de la primera sección

Momento	Actividad	Recurso	Tiempo
Inicio	<p>En primera instancia se saludará a la audiencia, se presentará el nombre del taller y se describirán las competencias que se desean alcanzar a través del desarrollo del mismo. Posteriormente, se solicitará a los participantes su ubicación en el espacio en semicírculo. Una vez distribuida la audiencia en el espacio, se solicitará a los participantes ubicarse de forma cómoda en su posición dentro del semicírculo, se instará a que se relajen y a cerrar los ojos. Seguido de ello, se establecerá un viaje imaginario, ubicando a la audiencia en su ambiente de aprendizaje, donde pueda visualizar su práctica pedagógica diaria, luego se requerirá a los participantes que regresen cada quien a su tiempo del viaje imaginario emprendido. A continuación, se solicitará que abran sus ojos y expliquen qué elementos caracterizaron esa labor docente en ese espacio. Se aprovecharán las respuestas a fin de ubicar la intencionalidad del taller el día de hoy.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores</p>	<p>30 minutos</p>
Desarrollo	<p>A partir de las reflexiones de esta fase de inicio, el profesor facilitador del taller explicará a través de una diapositiva cómo concibe el eje didáctico y su importancia en el desarrollo de una práctica pedagógica contextualizada. Luego se solicitará a la audiencia establecer 4 equipos de trabajo. A cada grupo se les hará entregar una carpeta contendiente de material bibliográfico para las actividades que se desarrollarán en el taller. Se solicitará a cada grupo tome de la carpeta facilitada una lámina de papel bond con dos marcadores a fin de escribir en ella la caracterización de la práctica pedagógica que tenemos y la práctica pedagógica que queremos hoy día. Una vez culminada esta actividad, cada equipo explicará su análisis en relación a las conclusiones y reflexiones a las que llegaron cada uno de ellos. Seguidamente con miras a procurar alcanzar esa práctica pedagógica que queremos, se les solicitará a cada grupo que ubique información en la carpeta facilitada respecto al eje didáctico (planificación, estrategias de enseñanza y de evaluación) para llevar a cabo una práctica pedagógica contextualizada. Posteriormente, se solicitará a cada grupo que comente al resto de la audiencia la importancia de conocer el eje didáctico como fundamento para transformar su práctica pedagógica.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas</p>	<p>2:30 minutos</p>
Cierre	<p>Se solicitará a los participantes su ubicación en forma de círculo para que reflexionen respecto a cuáles son los compromisos y/o retos del profesor hoy día respecto a sistematizar los elementos que definen el eje didáctico desde lo axiológico, ontológico, epistemológico, teológico y metodológico, para desarrollar una práctica pedagógica contextualizada y su labor en el marco de una práctica pedagógica transformadora.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Hojas blancas</p>	<p>2:30 minutos</p>

Segunda Sección

Objetivo General

Desarrollar una planificación con visión innovadora para el proceso de aprendizaje siguiendo los criterios de la pedagogía crítica que permita la transformación de la práctica pedagógica en postura pentadimensional, de tal forma que se internalice la sistematización de experiencias en postura del ser desde el saber.

Competencia General

Construir una planificación con visión innovadora para el proceso de aprendizaje siguiendo los criterios de la pedagogía crítica que permita la transformación de la práctica pedagógica en postura pentadimensional

Competencias Específicas:

1. Reflejar por medio de la acción dialéctica la necesidad de revisión de los datos del trabajo de campo del estudio como diagnóstico situacional que permita la reflexión de la necesidad de cambios en postura sociocrítica.

2. Referenciar el desarrollo de una planificación educativa diferenciada que permita visorar el alcance de los criterios de transformación de la pedagogía hacia la postura sociocrítica emancipadora.

3. Englobar la realización de encuentros necesarios con los aportes de cada participante desde la lectura de los hallazgos del trabajo de campo y su reflexión sistémica para los cambios de comprensión y conocimiento de la realidad en las materias sobre todo de historia, geografía, y otras que se consideren incluir

4. Valorar los aportes desarrollados en el taller.

Cuadro 14:
Secuencia Didáctica de la segunda sección

Momento	Actividad	Recurso	Tiempo
Inicio	En segunda instancia se saludará a la audiencia, se presentará reflexión los elementos que define su práctica pedagógica en base a la planificación educativa tomando los elementos del referente teórico que aluden a la planificación cooperativa integrada por el todo desde una postura participativa protagónica y emancipadora	Video beam Pizarra Marcadores	1 Hora
Desarrollo	A partir de las reflexiones de esta fase de herramientas teóricas y prácticas para el desarrollo de competencias que fortalezcan el eje didáctico desde su práctica pedagógica, se enfocara la generación de conocimientos en relación al eje didáctico motivando a una planificación educativa con estrategias de enseñanza; estrategias de evaluación en internalización de la transformación de prácticas pedagógicas pensada y en postura practica de concepcionar herramientas que impliquen uso de estrategia para el cumplimiento de las áreas de historia, geografía, y otras áreas del currículo. Desde esta perspectiva enfatizar en el aprender a aprender que este soportado teóricamente a partir de teorías del aprendizaje que configura su aplicación teórica en este estudio concretadas en el marco referencial teórico, es así enfatizar en el constructivismo como una práctica social y socializadora, apoyada por dos elementos principalmente de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad	Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas	1 Hora
Cierre	Se solicitará a los participantes su postura opinativa en dialéctica diacrónica constante sobre los elementos que definen la planificación educativa para desarrollar una práctica pedagógica innovadora pentadimensional apoyada en sistematización de actividades didácticas que se articulen en los aspectos sociales, relativas al saber y los saberes, que se vinculen con la institución haciendo énfasis en la trayectorias profesionales de los profesores desde como desarrollaban las prácticas y con el apoyo de las teorías tratadas cual sería el cambio productivo en base a las posturas del interaccionismo de comprende aspectos afectivos y motivacionales del aprendizaje que implican: (a) auto concepto, (b) autoestima,(c) atribución del sentido del aprendizaje y (d) expectativas que comprende entre si la revalorización del error y la alfabetización científica, todo ello engranado con el axioma, episteme, ontología del sujeto, impregnada por la creencia teológica e indagación metódica utilizada	Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas	1 Hora

Tercera Sección

Competencia General:

Generaren los profesores una discusión socializada para la puesta en práctica de estrategias de enseñanza creativas en transformación del eje didáctico, que favorezcan el proceso de construcción de conocimiento lo cual este dirigido a la conceptualización transformadora de su práctica pedagógica en el campo de estudio de cada uno.

Competencias Específicas a Desarrollar:

Aplicar estrategias de enseñanza creativas, que favorezcan el proceso de construcción de conocimiento con miras contextualizar su práctica pedagógica para la transformación social.

Contenidos Del Taller

1. Identificar el desarrollo cognitivo y su relación con conocimientos previos.
2. Considera el propósito que se desea lograr y su relación con las actividades pedagógicas que realizara.
3. Integrar la valoración y retroalimentación en todo el proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes.
4. Determinar el contexto en el cual se llevara a cabo la estrategia.
5. Considerar los lapsus de tiempo concebido para la enseñanza y adquisición de aprendizajes.
6. Contar con diversas estrategias, y su relación en cuanto al fin que persigue cada una de ellas.
7. Valorar los aportes desarrollados en el taller.

Cuadro 15:
Secuencia Didáctica de la tercera sección

Momento	Actividad	Recurso	Tiempo
Inicio	<p>En la tercera jornada se inducirá a logro de estrategias en motivación a la revisión de habilidades de cada ser que interioricen en experiencia sociocrítica como elevar el nivel de la práctica pedagógica profesional desde la postura protagónica, que una enseñanza creativas, en visión de favorecimiento del proceso de construcción de conocimiento desde contextualización de la práctica pedagógica para la transformación social en reflexión a lo que está desarrollando.</p> <p>Se trata entonces de proporcionar la ayuda necesaria con apoyo creativos de mapas mentales, conceptuales, interacción constructiva espontanea de exposición, de tal manera que se conforme todo un equipo de profesionales, que hagan aportes relevantes para la solución de los problemas del quehacer pedagógico y se convierta en aprendices exitosos así como en pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores</p>	<p>3 Horas</p>
Desarrollo	<p>A partir de desarrollo cognitivo profesoral en preminencia del desarrollo de su práctica profesional, hacer énfasis en que expongan elementos relacionados con conocimientos previos, enfocados en su quehacer y como es transmitido a los actores educativos, enfocar la meta o propósito que se desea lograr y su relación con las actividades pedagógicas que realizara en el campo profesional académico desde el desarrollo curricular, todo ello que se oriente en la valoración y retroalimentación en todo el proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje facilitado en cada área del aprendizaje que desarrollar, donde es necesario que logre la determinación del contexto en el cual se llevara a cabo la estrategia, se dé un lapsus de tiempo concebido para la enseñanza y adquisición de aprendizaje, y se pueda contar con el desarrollo de la creatividad para ejecutar diversas estrategias, y su relación en cuanto al fin que persigue cada una de ellas.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas</p>	<p>3 Horas</p>
Cierre	<p>En la actividad de cierre es importante en esta fase del momento de concreción tres lograr que se internalice las experiencias y formación educativa en planificación donde el profesional educativo no debe asumir en solitario tan delicado rol, así revisar la interiorización de la postura conveniente que debe estar respaldado por un equipo de trabajo interdisciplinario y aporte del medio social en el acto de la planificación, con diversidad de conocimientos que ayuden a su labor, de igual forma valorar el alcance de la participación para trabajo en grupo en el aula donde se abogue por un trabajo colectivo con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruentes con los resultados de la investigación educativa desde la pedagógica sociocrítica y bajo los postulados estudiados, donde colaboren profesor, familia, comunidad, en la didáctica, así como en los procesos necesario de revisar desde la postura planteada en todo el estudio de: (a) el conocer y comprender la realidad como practica, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas</p>	<p>3 horas</p>

Cuarta Sección

Se unifican los Contenidos 4 y 5

Competencia General:

Evaluar el proceso de mediación de los aprendizajes enfocado en la ejercitación presentada de manera consensuada donde se interprete el conocimiento en comprensión de la necesidad de transformación de la práctica pedagógica, enfocada en la valoración de la ejercitación del eje didáctico en postura pentadimensional del ser.

Competencias Específicas a Desarrollar:

Promover un proceso de mediación de los aprendizajes de manera consensuada a fin de transformar su práctica pedagógica, así como valorar el fortalecimiento del eje didáctico en postura pentadimensional del ser a fin de transformar su práctica pedagógica.

Contenidos Del Taller

- 1 Identifica a partir de la reflexión los elementos que define su práctica pedagógica en base a la evaluación de los aprendizajes.
- 2 Caracteriza la evaluación educativa con visión innovadora del proceso de aprendizaje.
- 3 Sistematiza los elementos que definen la evaluación educativa para el desarrollo de una práctica pedagógica contextualizada desde la postura pentadimensional
- 4 Valorar los aportes desarrollados en el taller.

En esta fase del momento de concreción II, planteado desde las acciones que fomentan la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica (AFPPS), se enfatizará en las habilidades para mejorar el nivel del proceso de mediación de los aprendizajes de manera consensuada a fin de transformar la práctica pedagógica profesionales en postura pentadimensional desde la perspectiva protagónica.

Cuadro 16:
Secuencia Didáctica de la cuarta sección

Momento	Actividad	Recurso	Tiempo
Inicio	<p>En el inicio de esta fase se desarrolla un proceso socializado de interacción participativa donde se evalué el dominio de la orientada hacia aspectos de la necesidad de transformación del eje didáctico en preminencia del significado que cada uno atribuye a la problemática planteada en el estudio desarrollado en su parte del capítulo I, así presentar las limitaciones presentes en el transcurso del taller enfocado en el proceso de mediación de los aprendizajes y que materialice la ejercitación presentada de manera consensuada en interpretación del conocimiento que permita comprender la necesidad de transformación de la práctica pedagógica, enfocada en la valoración de la ejercitación del eje didáctico en postura pentadimensional del ser. De igual forma en esta parte de la evaluación de cierre del taller es necesario la sinceridad de los actores en cómo lograr los cambios sin ser ambiciosos desde lo que propone la teoría sociocrítica en el manejo del proceso orientado en el ser pentadimensional (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) y englobado en conocimiento contante con acción mentefacto, donde cómo se maneja en el estudio represente un esquema conceptual del ser pensante, construido para abordar las cinco dimensiones expresadas de dicho modelo de acción como lo son: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se formula, (c) de las metas de la investigación, (d). supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, ello en el pensamiento indagativo que subyacen en la actividad profesional</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores</p>	<p>2 Horas</p>
Desarrollo	<p>Se presenta en esta parte el diseño de estrategias de evaluación de los aprendizajes, estrategias de inicio, desarrollo, y cierre, o inicio, proceso y producto, métodos de evaluación, técnicas e instrumentos práctica pedagógica reflexiva, práctica pedagógica autónoma, practica pedagógica dialéctica, práctica pedagógica contextualizada, y práctica pedagógica comprometida. Para dicho desarrollo se considera el profesional profesoral que comunique, exponga, organice, cree situaciones para facilitar el trabajo, promueve la discusión, negociación, análisis de limitaciones, examine oportunidades, evaluación de posibilidades, consideración y reconsidere alternativas, todo orientado hacia la integralidad en el proceso constructivo del cambio del eje didáctico desde una postura innovadora fuera de lo tradicional. El pensamiento del actor educativo debe estar constituido por acciones que requieren la combinación de procesos mentales con factores afectivos y sociales, orientados a la toma de decisiones y a la solución de problemas por medio de la interacción; lo cual es la acción esperada, es una función de la responsabilidad, compromiso, comunicación, perseverancia, participación, honestidad y esfuerzo propio; este esfuerzo de pensar hace del profesional un ente libre de ejercitación de didácticas que sean competente para el desarrollo de su práctica pedagógica.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas</p>	<p>2 Horas</p>
Cierre	<p>Para el cierre de esta sección donde se incluye el promover un proceso de mediación de los aprendizajes de manera consensuada a fin de transformar su práctica pedagógica que permita valorar el fortalecimiento del eje didáctico en postura pentadimensional del ser a fin de transformar su práctica pedagógica, se hará énfasis en los postulados que emergen presentes y necesarios de la practica pedagógica profesional apegados a la postura sociocrítica enmarcados en el conocer y comprender la realidad como práctica, la unión de la teoría y la práctica, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión, y la adopción dialógica todo ello en revisión evaluativa de cómo el sujeto que contempla la realidad desde la postura del objeto, y la verdad contemplada en la institución caso de análisis, hacer énfasis en darle perspectiva de cambio al eje didáctico, en base al conocimiento científico, desde los real encontrado para una práctica pedagógica pentadimensional que considere al ser desde todos sus ángulos, donde apremien la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas encontradas, la utilidad crítica de la ideología autorreflexivas, y la depuración de problemas.</p>	<p>Video beam Pizarra Marcadores Material Bibliográfico Papel Bond Hojas blancas</p>	<p>2 Horas</p>

Momento de Concreción III

Establecer las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (EDPPP)

Para esta sección de formación se debe considerar los postulados de las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática incluidos en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez que emergen de la realidad investigada presentes y necesarios, para lo cual se ha de considerar el conocer y comprender la realidad como praxis, la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida, y adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica.

Todo ello, engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada, desde los pensamientos de Carr y Kemmis. De esta forma los postulados en base a dichas actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica ideal se apegan al proceso emergente del cual emana los aspectos referenciales que aquí se desarrollar. Por lo que se ha de considerar:

1. La capacitación para la ejecución real de actividades, del profesional docente en un contexto de educación que trascienda en el marco curricular de formación de formadores desde el aprender a aprender.

Es decir, en los actuales momentos cuando se habla de total reforma en el área educativa, las competencias del profesorado como investigador, cobra mayor relevancia y fuerza si se le toma como un proceso que le va a permitir reflexionar

sobre su práctica a través de su participación activa, en un contexto de aprendizaje que le ofrezca posibilidades de aprovechar sus vivencias y experiencias.

2. La capacitación para ejecución real de actividades, aquí es postura en función del primer principio de Carr y Kemmis, el cual apremia a conocer y comprender la realidad como praxis, en el cual el profesor, debe permear las actividades de transformación desde las cualidades, potencialidades, eficacia y eficiencia de su práctica pedagógica enfocada en el aquí y el ahora, es decir, el tomar su realidad y no otra.

3. Conocimiento de problemas de transformación del eje didáctico: apegado al segundo principio de la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria, en énfasis prioritario de formación docente, así comprende la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador.

4. Habilidades para orientar la institución hacia su entorno: desde el tercer principio de orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, donde la misma concibe de estar preparado para comprender e interpretar los procesos de enseñanza aprendizaje más adecuados a la naturaleza de la situación educativa con apoyo de los elementos del entorno. Es decir, que hoy en día no se justifica a un profesor que continúe ejerciendo un saber-hacer técnico, instrumental, normativo, repetitivo, sí que se visualice hacia el entorno emancipadoramente.

5. Habilidades para enseñanza adecuada en parte a los proyectos: con el cuarto principio de lograr la integración, donde el profesor de hoy debe abocarse en su actividad formado, en la búsqueda de la construcción y de la transformación de ese saber-hacer por uno emancipador, crítico, innovador, surgido de la investigación y de la toma de conciencia acerca del mejoramiento de su labor educativa y de su formación como investigador reflexivo y crítico. Apegado al segundo postulado de Carr y Kemmis, Desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías en las realidades de la enseñanza.

6. Conocimiento de Estrategias que permitan construir conocimientos: enmarcado en el quinto principio de adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, donde la postura curricular profesional, ha de apegarse a la participación protagónica emancipadora en conducción de un proceso con preeminencia de aprenda de acuerdo a sus intereses individuales, por tanto, aproveche realmente el tiempo, siguiendo el propio esquema de pensamientos crítico emancipador.

Desde estas ideas, es necesario para las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez como AFED, lograr conocimiento de situaciones en su entorno, donde el contenido de la práctica pedagógica en el paradigma sociocrítico de la educación se engrane a los postulados emergentes, donde se destaque la metodología de la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, la utilidad crítica de la ideología, la sociointeracción, y las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica; todo ello ilustra desde una óptica de cómo la ciencia sociocrítica presenta significado en depurar los problemas.

De igual forma es necesario la exploración constante de experiencias y formación educativa en planificación donde el profesor asuma en equipo y no solitario tan delicado rol, es más conveniente que debe estar respaldado por un equipo de trabajo interdisciplinario y aporte del medio social en el acto de la planificación, con diversidad de conocimientos que ayuden a su labor.

Por ello en su labor desde la transformación del eje didáctico desde la postura pentadimensional del conocimiento enfocar el dominio de la evaluación orientada hacia aspectos en los programas en significado entonces que ante las grandes limitaciones con las que muchos se encuentran, se requiera de un centro de enseñanza donde se eduque de verdad para la vida con evaluaciones proactivas y asertivas, así se logre conocimiento de las normas como necesarias para la calidad pedagógica, entonces se está abogando a favor de un profesor reformista que incluye

en el proceso de enseñanza no sólo elementos cognitivos sino también el desarrollo de las competencias emocionales y sociales desde la normativa que impregna el proceso educativo, con apremio a posturas sociocríticas de participación protagónica emancipadora.

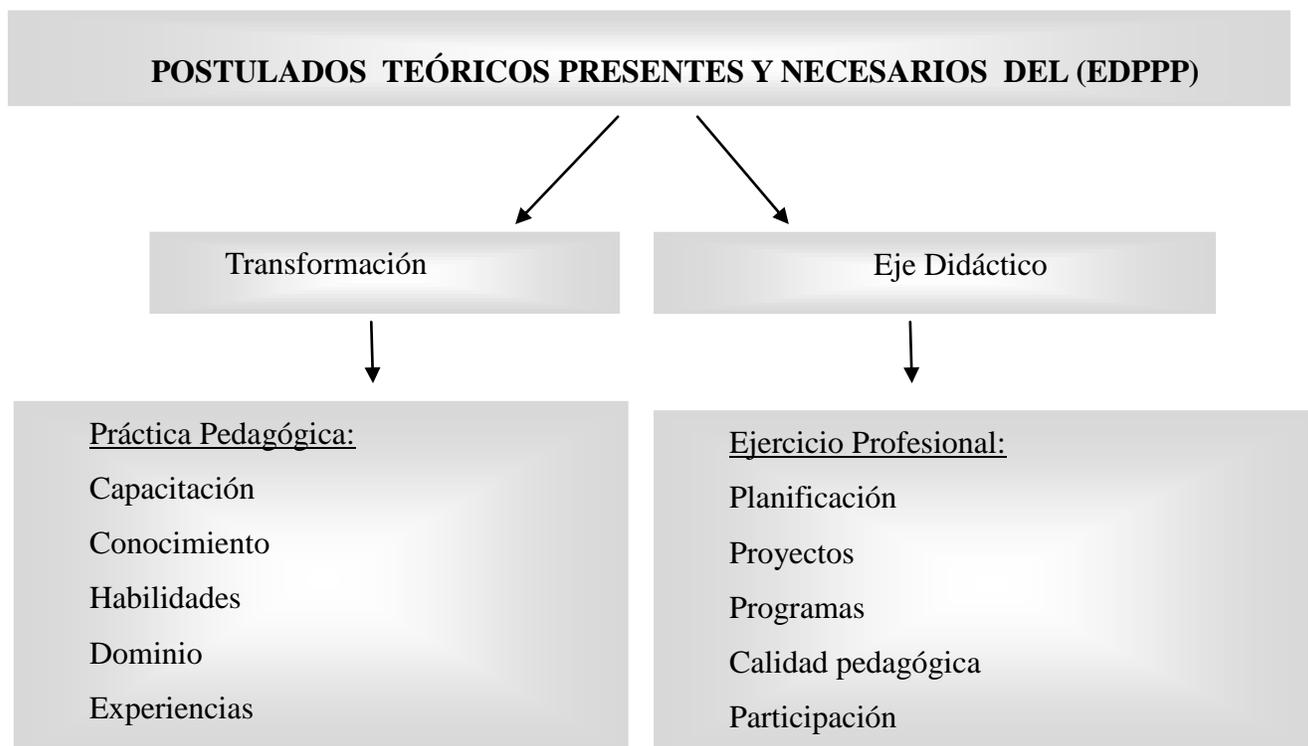


Gráfico 9. Postulados Teóricos presentes y necesarios del perfil de formación del profesor.

Por tanto, considerando las distinciones recientemente planteadas, para Carr y Kemmi (ob. cit) “La gestión de conocimiento para lograr la interacción protagónica de transformación pedagógica consigue la información precisa para la persona apropiada en el instante oportuno, proporcionando herramientas emancipadoras...” (p. 17). De aquí que lo sienten, piensan y expresan los profesionales educativos, está en función de su realidad lo que es necesario tomar en consideración en la acción de categorías selectivas de salida del estudio.

Por ello, desde los datos que apremian al cambio de la transformación pedagógica en el ejercicio profesoral, de acuerdo a la naturaleza de la presente investigación es

necesario asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el profesor como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo.

Desde esta perspectiva el aprender a aprender esta soportado teóricamente a partir de teorías del aprendizaje que configura su aplicación teórica, es así que el constructivismo la educación como una práctica social y socializadora, apoyado por dos elementos de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad.

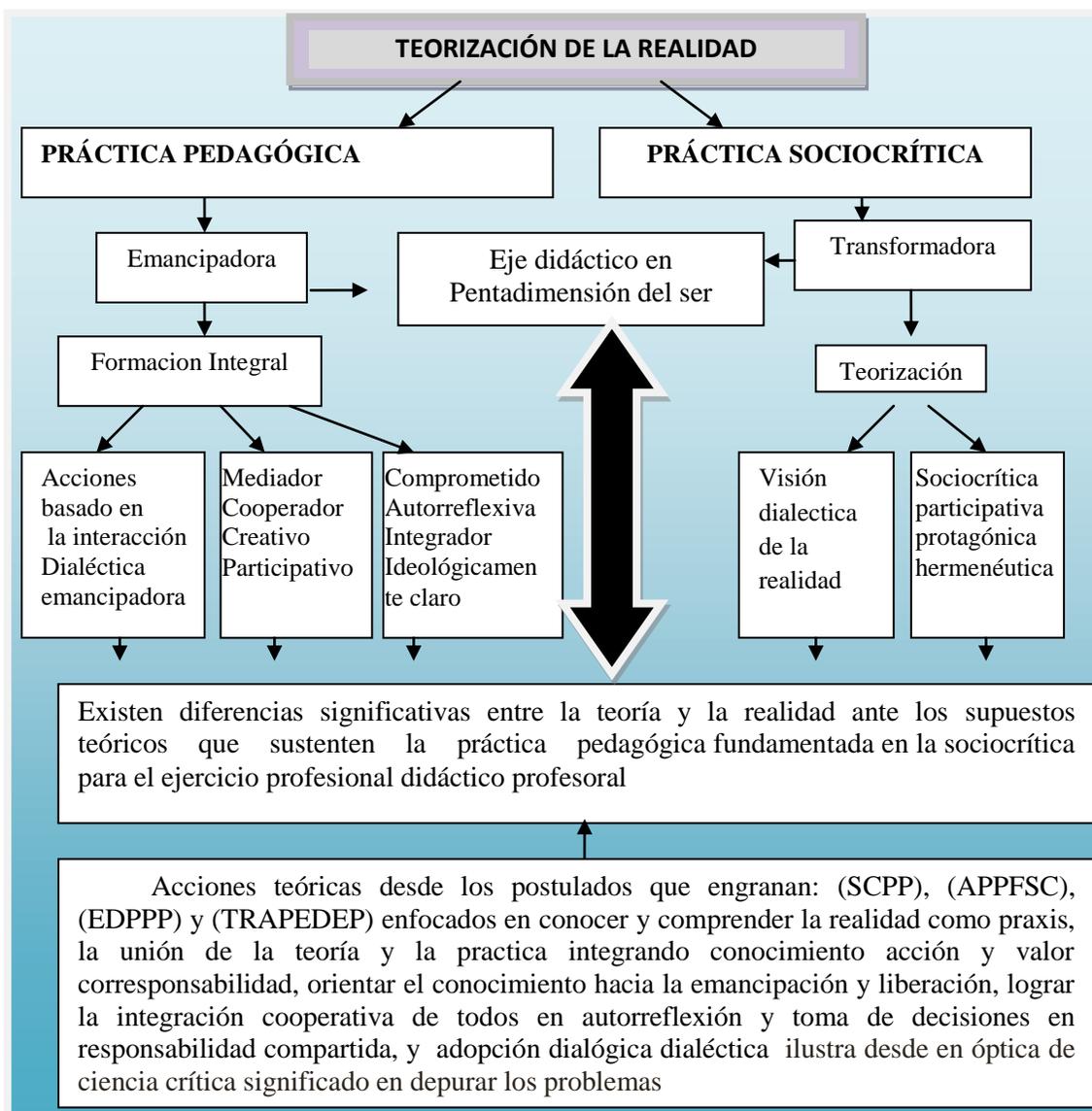


Gráfico 10. Teorización de la Realidad

Cómo se aprecia, la interpretación de los actores informantes estudiados parte de la postura de creencias de la praxis pedagógica desde la práctica sociocrítica emancipadora en cambio transformador del eje didáctico en postura protagónica, entendida como las acciones generales de la conducción, orientación para integralidad, las cuales parten de procesos con dificultad en lo postulado desde la teoría crítica y la realidad. El profesional educativo, revela lo que piensa, interpreta, siente y hace en base a los aspectos de la visión dialéctica de la realidad y la participación protagónica emancipadora.

Momento de Concreción IV

Construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (TRAPEDEP)

Los supuestos de transformación en fortalecimiento del eje didáctico desde la perspectiva pentadimensional del ser, necesarios que permitan el fortalecimiento de la práctica pedagógica profesoral fundamentado en la sociocrítica dirigido a los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, se orientan en la construcción del aporte operativo al conocimiento basado en postulados teóricos emergentes de las creencias que define la práctica pedagógica.

Las acciones llevadas a cabo en la práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica, y las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación de dicho eje didáctico en la práctica pedagógica, todo ello es producto de la información obtenida y organizada coherentemente como consecuencia de la interpretación y creatividad del investigador, por lo cual los postulados teóricos generan conocimiento desde los

hallazgos, lo que permitió conocer el nivel profesional de los actores en desarrollo de las categorías estudiadas.

Las creencias, actividades y posturas de práctica en ejercicio profesional engranada con la teoría sociocrítica, ejecutada han sido desarrolladas con la finalidad de interpretar y comprender la realidad, en ella prevalece una teoría que la sustenta y que se concreta.

Los postulados del fundamento teórico enmarcados en el modelo, presentes y necesarios de la practica pedagógica del profesores, se materializan en apoyo de las postura de Carr y Kemmis (ob. cit), Freire (ob. cit), Habermas (ob. cit), entre otros, lo cual permite darle mayor coherencia al discurso dialectico de los actores, y en base al conocimiento científico, desde el axiológico, epistémico, ontológico, teológico y metodológicos componentes de modelo pentadimensional del ser, que apremian en función de el conocer y comprender la realidad como praxis, la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria, orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida, y la adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad en depurar los problemas.

De esta forma los postulados en base a dicha práctica pedagógica ideal se apegan a la postura emancipadora emanados del ente rector, del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, al contribuir con un proceso netamente protagónico.

De esta forma la practica pedagógica participativa transformadora del eje didáctico profesoral desde el protagonismo crítico emancipado necesarios de ser ejecutados por el profesor se sustentan en los fundamentos teóricos siguientes, como postulados de acción: practica pedagógica participativa, practica pedagógica de acción educativa, reuniones y vinculación de formación constante, corregir deficiencias en la práctica pedagógica, vincular la practica pedagógica con aspectos

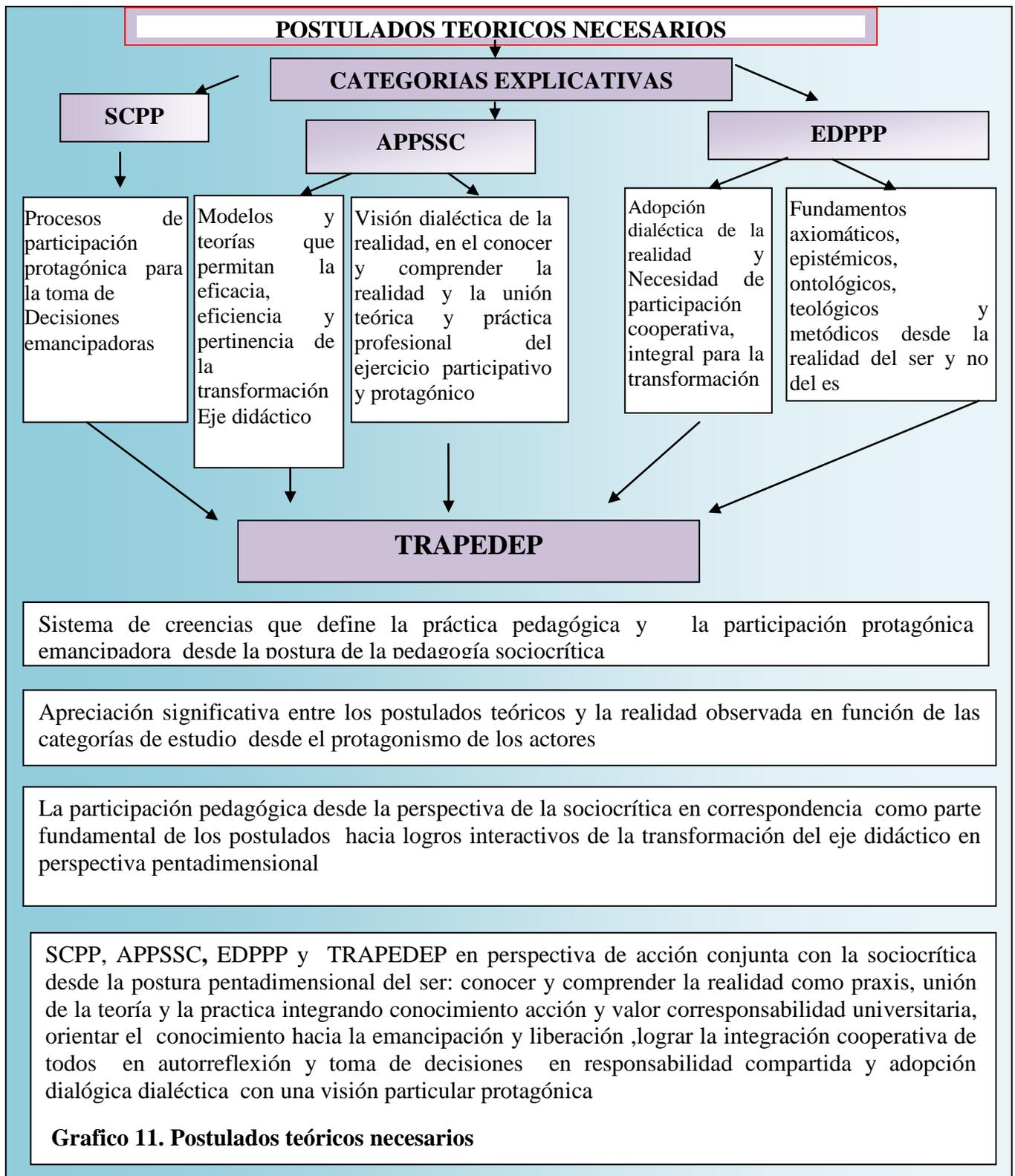
técnicos la interacción pedagógica en logro de perfil de competencias, asertivas, con un sentido que incluye la emancipación del aprendizaje, practica pedagógica sociointeractiva, asociar la orientación con la norma institucional, necesidad de orientación hacia el entorno, situaciones de acciones en visión dialéctica de la realidad, la utilidad crítica de la ideología.

De igual forma, capacitar a los profesores con talleres en la teoría crítica, permitirán a las comunidades autorreflexivas que garanticen la unión teórica y práctica, orientan hacia la participación en los aspectos sociales, los problemas institucionales apegados a la pertinencia en participación del entorno proceso pedagógico ilustrado desde una óptica de cómo la ciencia crítica presenta significado en depurar los problemas, la adecuación de los contenidos educativos a necesidades del entorno, cumplir con necesidades del entorno, desde el aprendizaje significativo, el cumplimiento de funciones de exploración y orientaciones de desarrollo socio afectivo y moral, utilizar procedimientos de interacción que favorezcan la discusión, acción que le permita valorar cualitativamente y protagónicamente el proceso pedagógico educativo, promover las reflexiones, aplicaciones y creatividad, y tomar en cuenta las experiencias y conocimientos previos, así como propiciar situaciones ideales para favorecer el aprendizaje activo, e incorporar las actividades didácticas de ideas previas, para desarrollar la creatividad y la construcción colectiva, cooperativa del proceso desde la visión dialéctica de la realidad, el desarrollo sostenido de las categorías y sub-categorías estudiadas, de esta forma lograr desde el avance acelerado de la gestión pedagógica educacional y su introducción en la esfera crítica, el permitir visualizar la importancia del contexto para el análisis e interpretaciones, orientadas a comprender el sentido que tienen el tema analizado, que representa la descripción de un campo cubierto por la práctica y la teoría.

La teoría incluye postulados o componentes teóricos, y éstos representan la realidad investigada, mostrando la referencia que hace la teoría de la realidad, los mismos en función de las acciones señaladas representa el comprender lo que la teoría interpreta en unión de la práctica con ella misma; enlaza lo concreto empírico con lo abstracto de los

postulados referenciales, lo que permite que la teoría planteada, pueda someterse nuevamente a comprobaciones empíricas.

En los siguientes gráficos se observa el proceso de postulados.



Postulados Teóricos Necesarios para TRAPEDEP

<u>Practica Pedagógica:</u>	<u>Objetivos y contenidos:</u>
Planificación	Áreas curriculares
Habilidades didácticas	Teoría de la acción sociocrítica
Actualización eje didáctico	Ciencias sociales
Comunicación efectiva	Ciencias naturales
Diseñar actividades	Educación en valores
Actitud mediadora	Salud y ambiente, Otras
Protagónica	
Emancipadora	

Gráfico 12. Postulados Teóricos presentes y necesarios para TRAPEDEP. Elaboración Propia

En estos postulados teóricos de transformación del eje didáctico, el profesor comunica, expone, organiza, crea situaciones para facilitar el trabajo, promueve la discusión, negociación, análisis de limitaciones, examina oportunidades, evaluación de posibilidades, consideración y reconsidera alternativas, todo orientado hacia la integralidad en el proceso educativo.

Los postulados teóricos representan la sustentación emergente, y conforman la necesidad de una acción sociocrítica emancipadora para el ejercicio de la libertad, igualdad y transformación de la práctica pedagógica. En esta perspectiva los fundamentos teóricos, se elaboraron a partir de la interpretación de los significados que les asignan los actores informantes claves, y se apoyan en la observación de los

datos abordados, que son producto de la investigación empírica desarrollada para describir, ordenar conceptualizar y teorizar desde esa realidad.

El supuesto de construir desde aproximaciones teóricas a partir de la interpretación de la realidad los postulados teóricos, representa desde el proceso de teorización tratar de integrar en un todo coherente y lógico la síntesis final de la investigación enmarcada en los postulados de Carr y Kemmis (ob. cit), desde (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la practica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

En tal sentido, el primer postulado teórico, apegado al primer principio conocer y comprender la realidad como praxis: parte del modelo desde los hallazgos teóricos emergentes que se presentan son producto de la información obtenida y organizada coherentemente como consecuencia de la interpretación y creatividad de la investigadora, por lo cual las aproximaciones teóricas generarán conocimiento, permitiendo conocer el nivel de accionar de los actores, a fin de posibilitarles el mejoramiento en diversos ámbitos, para lo cual, se requiere la practica socio crítica con la emancipadora en forma continua y sistemática.

El segundo postulado, apegado la unión de la teoría y la practica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad profesional: parte del desarrollo sociocrítico ejecutado que ha sido desarrollado con la finalidad de interpretar y comprender la realidad, en ella prevalece una teoría que la sustenta y que se concreta desde esa realidad.

La operatividad del tercer postulado teórico enmarcado en el tercer principio, de orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación, se concreta al hacer

funcionar los elementos del conjunto: institucionalidad acción de representación, realidad, y sus relaciones: descripciones, orden conceptual en categorías y propiedades, interpretación, comparaciones analíticas con categorías del proceso de codificación.

El cuarto postulado, apegado a lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida: parte de que todos los elementos y sus relaciones se construyen con base en la derivación de acciones interactivas mediante reglas lógicas que se verifican mediante la observación.

Y el quinto postulado, enmarcado en adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica: parte de la finalidad de la investigación cualitativa es obtener conocimiento de los fenómenos investigados, pero la realidad es compleja para abarcarla en todos sus aspectos y en el caso de los postulados de la teoría, se interpreta y se presenta como los actores ven su perfil desde la formación adquirida, como generador de practica pedagógica educacional.

Así, la investigación parte de un cuerpo de conocimientos que ya poseían , los cuales se obtuvieron con las informaciones suministradas en las entrevistas, de donde emergen descripciones e interpretaciones de la realidad misma, con los postulados teóricos, resultantes de la teoría referida a esa realidad, desde la información del trabajo de campo. Así en el siguiente gráfico los supuestos teóricos resultantes:

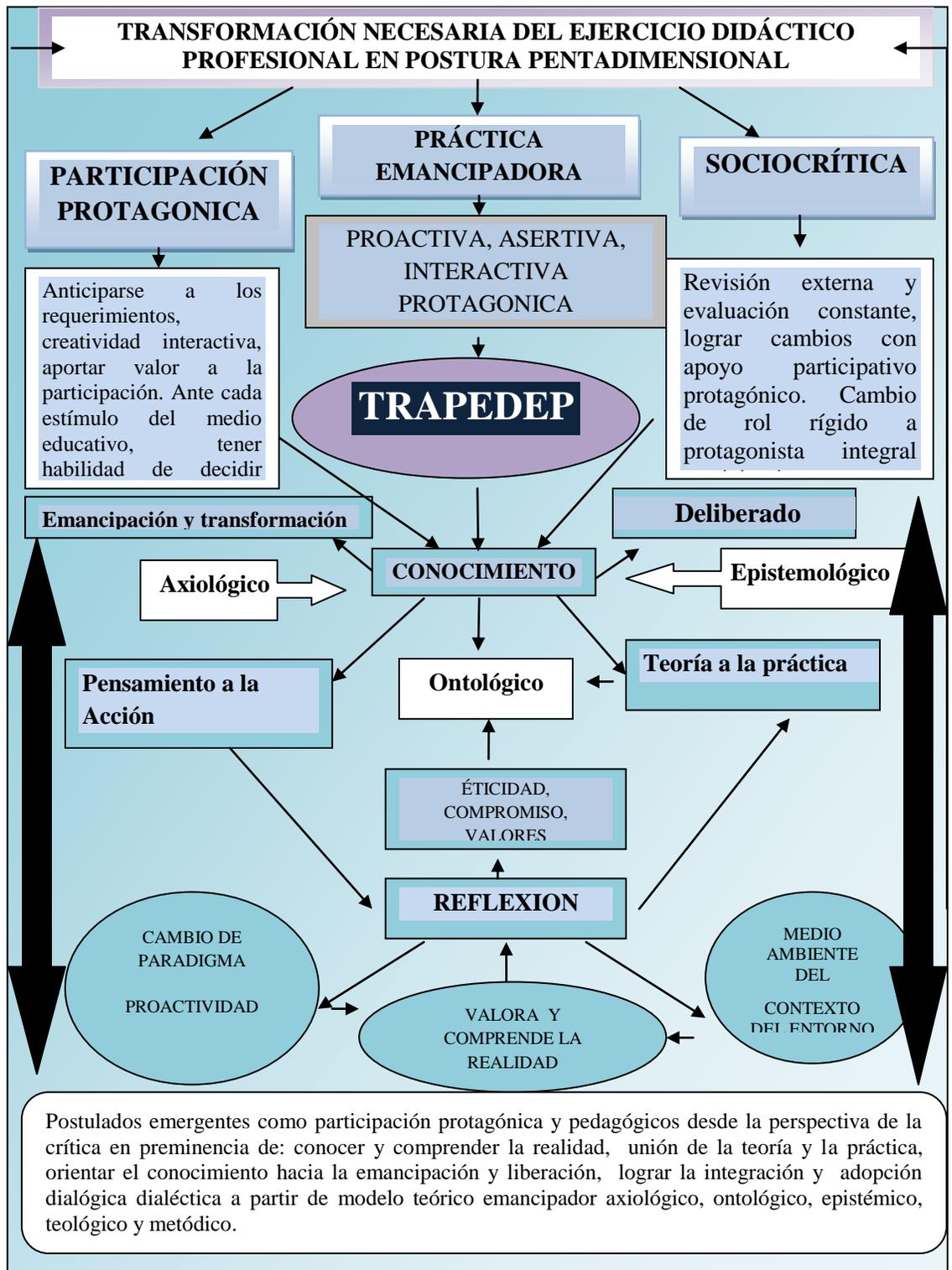


Gráfico 13. Supuestos teóricos de (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) y (TRAPEDE)

En este postulado necesarios, el pensamiento está constituido por acciones que requieren la combinación el uso de estrategias cognitivas para procesar la información y asimilarla de manera significativa; no obstante, el uso de procedimientos conscientes y deliberados para la construcción del conocimientos es esencial en el desarrollo del aprendizaje centrado en una verdadera significatividad lógica contextual, esta afirmación realza la importancia de los fenómenos cognitivos que permiten la autonomía del pensamiento, como lo son la metacognición, la autorregulación y las estrategias metacognitivas.

De igual forma los supuestos se impregnan de incorporar dentro de la práctica pedagógica del profesor universitario elementos para la reflexión consciente con la posibilidad de conseguir la autodeterminación, la emancipación y la transformación de los actores de la universidad con nuevas corrientes de pensamientos que garanticen una educación con calidad. Se trata de concebir que los profesores y estudiantes universitarios incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas, lo cual considere importante la actualización del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica ,ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así la búsqueda de una propuesta integradora que pretende superar la tradicional fractura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad, que implica asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los

problemas de su actividad profesional, por lo cual debería visualizarse la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país.

Dentro de los supuestos es necesario, reflexionar en torno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan se ubica en el centro de la preocupación profesor, materializándose en el proceso de enseñanza aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado. Es por ello que, como se anticipa, la práctica docente es el eje de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo.

Se hace necesario entonces contar con un plan dirigido al desarrollo de la carrera docente que sea capaz de fomentar en el campo de la docencia las herramientas teóricas y metodológicas capaces de expandir la capacidad reflexiva de todos y cada uno acerca de su práctica con un fin claro que es el mejoramiento profesional y subsecuentemente el avance y mejora de quienes se benefician de la labor docente bien sea en forma directa o indirecta porque el trabajo docente trasciende hacia la comunidad local, regional o nacional y no puede seguir siendo vista hacia dentro de las aulas.

Dichos problemas, deberían tomar en cuenta las experiencias y conocimientos, así como propiciar situaciones ideales para favorecer el incorporar las actividades dialécticas en correspondencias con las categorías y subcategorías desde las de ideas concebida en mancomunidad, para desarrollar la creatividad y la construcción colectiva, cooperativa del proceso desde la visión dialéctica, así se presenta la transformación necesaria.

En dicha transformación necesaria del eje didáctico como preminencia del ejercicio profesional, el objeto del conocimiento, se encuentra contenido parcial o totalmente en el discurso del profesor, en los recursos para el aprendizaje, y en el entorno donde gestiona su planificación en base a los objetivos y contenidos por

medio con discurso sociocrítico que permita una acción pentadimensional enfocada en el ser.



Gráfico 14. Modelo de postulados necesarios

Como se aprecia, se presentan un cuerpo de aproximaciones teóricas que centran en el modelo la pertinencia de la participación inclusiva y protagónica, ello en función de la calidad pedagógica, y se concibe el proceso emancipador crítico como la interacción del integral del ser emancipado.

En el marco de los supuestos presentes, se plantea el uso de herramientas dialécticas que permitan la integración para el logro de acciones desde objetivo en

cooperación constante, determinados por la naturaleza y el tipo acción de transformación que subyace en la institucionalidad, así en relación con práctica pedagógica, se manifiesta postulados en dos espacios: interacción en las necesidades y en relación a la calidad. En ambos marcos los valores son, en el espacio propio del valor axiológico educacional en el área pentadimensional del ser, como referencia en las relaciones que se entablan, y en el ámbito de las relaciones de responsabilidad se toma como valor de referencia los postulados axiológicos planteados desde la participación protagonice emancipadora.

El proceso de construir supuestos teóricos que fomenten la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez para mejorar su ejercicio profesional, presenta aportes significativos desde el estudio de los informantes claves, quienes refieren los postulados presentes y necesarios para solventar la situación que dificulta la calidad pedagógica en el accionar participativo educacional.

Presenta aportes de tipo experiencial personal, ya que se dio todo un desarrollo y proceso de la redefinición de las relaciones de la triada investigada categóricamente como lo fueron: (SCPP), (APPFSC), (EDPPP) , de allí que los aportes parten desde el objetivo general y en la postura que desde las instituciones educativas se debe responder a los requerimientos de una educación en un mundo cambiante que afecta la acción de procesos participativos escasamente protagónicos, y que obliga a la instauración de un sistema de creencias de valores basados en la armonía del seno institucional en postura sociocrítica enmarcada en acción pentadimensional del ser, donde desde dicho centro educativo se indague, y apoye el proceso de investigación, que pueda permitir llegar al conocimiento de elementos que interpreten las dificultades que ocasionan el desamino, actuación escasa motivante, otras, y determinar posibles alternativas que puedan servir como paliativos de solución.

CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES Y SUGERENCIAS

Este aparte del estudio, contiene las reflexiones finales en referencia a las conclusiones y la incorporación de algunas recomendaciones referidas a la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, ello desde una postura pentadimensional del ser. Los postulados teóricos generados están presentes en las características, acciones y significados que asignan los actores profesorales, a la práctica pedagógica en ejercicio profesional, docente para la acción pedagógica, que orienta el ejercicio de la libertad, igualdad y transformación de la sociedad institución reacciona por un cambio participativo y protagónico.

Los postulados teóricos consideran el mejoramiento de la práctica pedagógica en ejercicio didáctico del profesor, respecto a técnicas y estrategias, cuyo propósito se realiza a través de aprender a pensar, desarrollando capacidades y valores, es decir, desarrollando la cognición y la afectividad y potenciando el uso de estrategias que permitan fortalecer la practica pedagógica institucional.

Los postulados teóricos del primer objetivo indagado sobre interpretar el sistema de creencias que define la práctica pedagógica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. (SCPP), se fundamentan en un enfoque integrado de la práctica educativa, que da primicia al descubrimiento, en un proceso constructivo de interacción del entorno, que favorece la cooperación, colaboración y el intercambio de actividades y decisiones educativas que implican, conocimientos, capacidad sociocrítica para enfrentar y solucionar los problemas, o sea una real aplicación del modelo teórico emancipador axiológico, ontológico, epistémico, teológico y metódico, lo cual está asociado al proceso de ser sujeto como un ser social, lo que plantea, que es necesario promover la colaboración y el

trabajo grupal, ya que se establecen mejores relaciones con los demás, aprenden más, se sienten más motivados.

De igual forma, en los postulados teóricos de la práctica pedagógica de creencias que define el ejercicio profesional, el rol del profesor cambia, es moderador, gestor, coordinador, orientador, mediador y también un participante más. Como mediador debe conocer los intereses de sus estudiantes y sus diferencias individuales; la necesidad de proporcionarle una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones de los mismos.

El proceso educativo desde el objetivo sobre las acciones de la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica desarrolladas por los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (APPSSC) es resultado de la interacción del aprendizaje construido bajo los pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir en armonía con los demás, así se parte de las ideas la práctica pedagógica que debe contribuir mediante el ejercicio de la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación, necesarios para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.

En el contexto de la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica en que se desarrolla la educación, exige cambios que involucran el modo de actuación de los profesores, por lo que se reelabora una definición contextualizada el ejercicio didáctico en transformación, en función de la preparación del profesor, como eje articulador de la relación de sistematización, con el uso de procedimientos para el logro de los objetivos de elevar el nivel de conciencia de los profesores, orientando esfuerzos en la necesidad de involucrarse de manera protagónica en el contexto, y de promover esfuerzos en el desempeño de los planes de desarrollo curricular

En este estudio se puede afirmar, que la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica demostrada en la investigación, debe ser convertida en características de componentes pedagógicos relacionados con los procesos de aprendizaje.

En referencia a las estrategias didácticas presentes en la práctica Pedagógicas de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

(EDPPP) las misma parten del diseño sobre la programación y las teorías sobre el aprendizaje, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la labor docente, conocimiento y manejo de las nuevos procesos didácticos, complementos didácticos necesarios para transmitir los contenidos, conocer la realidad educativa, desempeñar las funciones de ejercitación profesional motivadoras en ejercicio de la creatividad, pueda transferir y verificar los aprendizajes adquiridos en la teoría, análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas, desarrollar su pensamiento teórico que orientará la práctica del aula, y trabajar en equipo proyectos educativos que permitan desempeñar función integrales.

Con las actividades, estrategias y contenidos organizados de forma sistemática presentes en la transformación del eje didáctico en la práctica pedagógica, y aplicación de la pedagogía sociocrítica emancipadora, los contenidos curriculares deben estar orientados hacia el desarrollo de las aptitudes y habilidades, en términos del ser, saber, saber hacer, para poder desarrollar una postura crítica ante situaciones relacionadas con la realidad social; para tratar de formar al actor educativo con capacidades investigativas con libertad, para que sean cooperativos y solidarios, en las cuales se globalicen todas las áreas curriculares en correspondencia con las necesidades cognitivas, socioculturales, afectivas y físicas de los alumnos.

Es fundamental que se incorporen los avances de ejercitación profesional creativa como parte de constante innovación y desarrollo, permitiendo que se propicien iniciativas integrales de acción compartida. Así mismo, la práctica pedagógica invita a profundizar hacia el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, analítico y al desarrollo de prácticas investigativas, auto reflexivo del propio aprendizaje, tanto en los profesores y estudiantes.

Y en referencia al objetivo de construir supuestos teóricos que permitan el fortalecimiento la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica de los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (TRAPEDEP) se parte de la postura pentadimensional del ser enfocado en preminencia de los valores dentro del trabajo educativo, como una tarea insoslayable, donde el profesor debe buscar vías para el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje de tal forma, que

llegue a cada uno de los espacios sociales del actor educativo con una comunicación real, donde se crea un espacio común entre las partes que intervienen, compartiendo necesidades, reflexiones, motivaciones y errores.

Se contempla como núcleo central de la práctica pedagógica en la transformación del eje didáctico, el proceso de desarrollo y de la plena autorrealización debido a que siempre resulta de éste, un cambio significativo en la percepción, que conduce a modificaciones en las actitudes, conductas, valores e incluso en la personalidad de quien aprende.

En este sentido el profesor debe considerar que se genere calidad pedagógica con base en los siguientes criterios del aprendizaje en disposición del profesor para guiar al actor educativo por aprender.

A manera de sugerencias se refiere un cuerpo de acciones necesaria que conjuntamente con el aporte operativo al conocimiento que sirvan para lograr los cambios necesarios en la transformación pentadimensional del conocimiento en preminencia del paradigma sociocrítico impregnado por: (a) el conocer y comprender la realidad como praxis, (b) la unión de la teoría y la práctica integrando conocimiento acción y valor corresponsabilidad universitaria; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación; (d) lograr la integración cooperativa de todos en autorreflexión y toma de decisiones en responsabilidad compartida; y (e) adopción dialógica dialéctica con una visión particular protagónica, todo ello engranado en lograr la utilidad ideológica de competencias el desarrollo en unión teórico- práctico, enmarcado en un proceso de responsabilidad de corresponsabilidad compartida, entre el sujeto que contempla, el objeto de la realidad, y la verdad contemplada.

De igual forma se constituye la necesidad de cambio investigacional desde la postura pentadimensional (axiológica, ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica) de la investigación en conocimiento contante con acción mentefacto, es decir un esquema conceptual del ser pensante, construido para abordar las cinco dimensiones expresadas de dicho modelo de acción como lo son: (a) posición que se asume ante la realidad que se desea estudiar, (b) carácter de la interrogante que se

formula, (c) de las metas de la investigación, (d). supuestos epistemológicos subyacentes, y (e) procedimientos metodológicos preferidos enmarcados en el objetivo de la producción de un meta-proceso analítico, ello en el pensamiento indagativo que subyacen en la actividad profesional

Es necesario fortalecer la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizajes propiciados por el profesor, que favorezcan las actitudes de autonomía e interdependencia, a través de la promoción del desarrollo de la libertad.

Facilitar el que el actor educativo prenda a aprender, a través de la apertura al diálogo y a la experiencia, promoviendo el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, que permitan al educando llegar a la toma de decisiones propias.

Facilitar el proceso de desarrollo de la creatividad, que permita al educando buscar y descubrir alternativas de solución a los problemas, y que pueda favorecer el desarrollo de actitudes constructivas que permitan a los educandos responder ante problemas nuevos.

En estas experiencias de aprendizaje, del profesor debe implementar herramientas constructivistas, para que las intervenciones instruccionales busquen desarrollar la práctica pedagógica y propicien mayor correspondencia con la teoría, por lo que se recomienda:

La practica pedagógica en transformación del eje didáctico en ejercicio pentadimensional profesional, se debe discutir y aplicar, ya que permitirá que el directivo y el profesor alcancen cambios para la calidad educativa, con la integración escuela y comunidad, en función de las demandas de alumnos, familia y comunidad.

El autor educativo debe ser un moderador, gestor, coordinador, orientador, mediador y también un participante más de la transformación en el ejercicio didáctico profesoral, y actuar como mediador que debe conocer: los intereses profesionales y sus diferencias individuales; a la vez, que proporcione una realimentación o refuerzo a cada una de las acciones pedagógicas, así ser el generador principal de la innovación, basado en la creatividad para el desarrollo, y proveer los recursos para optimizar la practica pedagógica institucionalizada; considerando la creativa, y el

ejercicio profesoral capaz, digno de respeto, consideración y confianza, mientras crea un ambiente armónico.

El profesor debe lograr en la práctica pedagógica en transformación del eje didáctico profesional educativo, establecer relaciones entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, por este motivo, al realizar la evaluación, los conocimientos previos tienen relevancia en la medida en que la asociación entre ellos y los nuevos conceptos se establezcan, para que obtenga el conocimiento.

En cuanto a la metodología denominada cualitativa interpretativa participativa para lograr la emancipación y la transformación de la práctica pedagógica sustentada en la sociocrítica es resultado de un proceso de reflexión que condujo a la búsqueda de resultados pertinentes a la realidad universitaria, por cuanto se considera la adopción del mismo en investigaciones que pretenden lograr una transformación de la realidad educativa en cualquiera de los niveles del sistema educativo venezolano.

Las recomendaciones del estudio se orientan como complemento de los supuestos teóricos necesarios que permitan el fortalecimiento del eje didáctico en la práctica pedagógica profesoral fundamentado en la sociocrítica dirigido a los profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, que debe tener como requisitos: equilibrio entre la formación general y la específica, componentes pedagógicos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes para la labor docente, con las acciones de ejercitación profesional creativa, lograr contenidos disciplinares y complementos didácticos para la formación práctica que permita conocer la realidad educativa en trabajo de equipo con proyectos educativos de desempeño en acción social.

REFERENCIAS

- Albornoz, M. y otros (1994). *Currículum Universitario Siglo XXI*. Universidad Nacional de Entre Ríos, Buenos Aires.
- AnderEgg (1979). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Barcelona. Editorial Villarroel.
- Arana, C. (2013). Teoría Explicativa de Apoyo Pedagógico para una Gestión Profesional Exitosa Sociocrítica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ausubel, D (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.
- Bain, Ken (2005): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia, España, primera edición habla inglesa 2004.
- Bain, R.B. (2005) *Aplicación de los principios de cómo aprende la gente en la enseñanza de la historia en La Educación Secundaria* en Universidad de Valencia, España. [Http://www.eduteka.org/](http://www.eduteka.org/)
- Balboa, B. (2013). Nuevo Paradigma Sociocrítico en Inclusión de la Teoría y Praxis Educacional. Trabajo Doctoral UPEL.
- Barreto, N (2013). El discurso didáctico en la transformación del currículo para la formación de profesores: Espacio que reclama definición (UPEL-IPMJMSM).Caracas Venezuela. *Investigación y Postgrado*. Vol. 28, núm. 2, julio-diciembre. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas. Venezuela.
- Beltrán, M (2011). *La investigación sobre la planeación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación México. México.
- Bello, E (2009). Manual instruccional para la administración del curso Historia Universal Contemporánea. *Trabajo de ascenso*. UPEL. IPMJMSM.
- Bisquera, R (2006). *Procesos de investigación*. Ediciones Lexus, Caracas. Venezuela.
- Cameron (2001). *Facilitación hecha fácil*. San Rafael Editor. México.
- Campos Campos, Yolanda (2001) Didáctica Innovadora de la Actualización del Magisterio. México: SEP – DGENAMDF.

- Canali, E. (2014). La Universidad por un nuevo humanismo. *II Encuentro Nacional de profesores universitarios católicos*. Fortalezas y debilidades de la Docencia Universitaria. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Cañedo, L. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Revista Electrónica Sinéctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente de México*.
- Contreras, José Domingo. (2007) *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata, España. pp. 174-175.
- Contreras, M y Contreras, A (2012). Práctica Pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Digital; Historia de la Educación*. Enero - Diciembre 2012, N° 15.
- Carmona, C. (2013). *El conocimiento estratégico y procedimental implicado en la formación del profesional universitaria*. Universidad de Barcelona.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. España.
- Cañedo, T., Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41.). [Página Web en línea]. Disponible en <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41>. . [Consulta: 2016. Septiembre, 12].
- Contreras, M y Contreras, A (2012). Práctica Pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Revista Digital; Historia de la Educación*. Enero - Diciembre 2012, N° 15.
- Corredor, A y Velandia, M (2012) *Pedagogía crítica en la Educación Superior: Una aproximación desde la didáctica. Tesis Doctoral*. Universidad de Bogotá. Colombia.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 36860, febrero 2, 2000.
- Díaz Mario Miguel (2009). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Alianza editorial. España. 1era. Edición, segunda reimpresión 2009.
- Elliott, J. (1986). "Action-research". Normas para la autoevaluación en los colegios. En Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula*. (pp. 21- 48). Generalitat Valenciana, Cancelería de Cultura, Educación y Ciencia. Valencia.

- Feo, R (2011).Estrategias de Aprendizaje que permiten aprender permanente. *CONHISREMI*, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 7, Número 3, 2011. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Venezuela.
- Feo Ronald (2015) Modelo Teórico para la Formación Docente Centrado en el Aprendizaje Estratégico Tendencias Pedagógicas N° 25 2015
- Freire, P (1970). La Educación como práctica de la Libertad *.Tierra Nueva*. Montevideo.
- Fuguet, A. (1995) La evaluación, la relación currículo-evaluación y el rol del evaluador educativo, *Tesis doctoral no publicada*, Caracas, Universidad Experimental Libertador.
- Gadamer Hans-Georg (1996). Estética y hermenéutica. Madrid. Tecnos.
- Glasser y Strauss (1967).
- Habermas, J (1999).*Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, Barcelona.
- Hidalgo, M (2006).El Taller como herramienta pedagógica. Departamento de Práctica Profesional. *Retos y Logros*, número 6.UPEL. IPMJMSM.
- Hidalgo, M. (2016). Plan de Promoción para la prevención del riesgo. Barrio San Isidro. Sector La Cuesta. Sucre. Miranda .Venezuela. *Trabajo de ascenso* para la categoría de asociado.UPEL. IPMJMSM.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Biblioteca de aula
- León, C. (2012). Cuerpo de criterios teóricos como sustento a los estilos de Enseñanza para el desempeño pedagógico docente Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial Número 5.929* Extraordinaria del 15 de agosto de 2009.
- Martínez M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas. S.A.
- Mclaren, Peter (2001) Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas. Manizales: CINDE.

- Morf, Albert (2004) Una epistemología para la didáctica: especulación de un diseño conceptual. *Revista de las Ciencias de la Educación siglo XX* (1), Montreal, Canadá.
- Osorio, S (2010) La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt (Habermas). *Revista Educación y Desarrollo Social* .Vol. 1 No. 1.
- Ortiz, E y Mariño, M (2009). *La Comunicación Pedagógica Instituto Técnico Superior de Holguín* .Cuba.
- Parella, S. y Martins, F. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. (3ª ed.). Caracas: Fedupel.
- Pérez, L (2006). El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas de ideas y creencias. *Revista Educación Superior y Sociedad*. Vol. 7 N° 1: 73-88.
- Piaget, J. (1978). *El equilibrio de las estructuras cognitivas: problemas fundamentales de desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Pinto A M y Castro Quitora L (2013) *Los Modelos Pedagógicos* Secretaría Académica IDEAD de la Universidad del Tolima. México.
- Restrepo, B (2014). Una variante pedagógica de la Investigación-Acción Educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. (ISSN: 1681-5653).
- Rodríguez, R (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua.
- Rodríguez, M. (2005). Una didáctica crítica para el currículo socio- crítico en un mundo parcialmente globalizado. *Seminario sobre la Educación de Personas Adultas*. Bogotá .Colombia.
- Sánchez Núñez, J. A. (2010). *El desarrollo profesional del docente universitario*. Universidad Politécnica de Madrid. España. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Strauss, A y Corbin, J. (1990). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Técnicas y Procedimientos. Criterios de evaluación. Sociología Cualitativa.
- Smitter, Y (2011). La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVIII, núm. 46. Caracas. UPEL.
- Suárez, S. (2011). EL saber pedagógico de los profesores. Trabajo Doctoral Universidad de los Andes Táchira.

- Torrealba, M (2009). La Interacción Profesor y el discurso pedagógico de la Ironía. *Tesis Doctoral*. Barquisimeto. USR.
- Ugas, G (2003). La Cuestión Educativa en la perspectiva sociocultural y del acto Pedagógico al acontecimiento educativo. *Talleres de Liño Formas*. San Cristóbal-Venezuela.
- Uzcategui, A. (2012). Perfil de *formación permanente del docente en ejercicio como eje fundamental para la transformación socioeducativa venezolana*. Universidad Pedagógica Experimental. Caracas, Venezuela.
- UPEL (2011). *Documento Base el Currículo UPEL*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Venezuela.
- UPEL (2012). *Lineamientos para la transformación curricular* .Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Venezuela.
- UPEL (2013). *Transformación Curricular en La Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Subdirección de Docencia. Caracas. Venezuela.
- UPEL (2013). *Informe anual: Elementos para la transformación*. Subdirección de Docencia .Caracas. Venezuela.
- UPEL (2000). Políticas de Docencia, Vicerrectorado de Docencia. Caracas. Venezuela.
- UNESCO (2009). La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. *Conferencia Mundial de Educación Superior*. Noviembre. Francia.
- Vargas L María R (2010) Competencias Profesionales y Diseño Curricular por Competencias. Documento de trabajo. CESUES. Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora .México
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo. Barcelona.

A N E X O S

ANEXO “A”

ENTREVISTA A PROFESORES

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

PRESENTACIÓN

La presente guía de entrevista tiene la finalidad de recolectar información, para una Tesis Doctoral de grado Titulada: práctica pedagógica fundamentada en la sociocrítica para el ejercicio profesional didáctico profesoral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El presente guion de entrevista en profundidad, tiene como objetivo recabar información, sobre las apreciaciones, opiniones, sentimientos y consideraciones en general de los informantes claves, que participan en la investigación. Dicha información, permitirá indagar e interpretar los significados otorgados, con lo cual se podrán elaborar conclusiones del estudio y sugerir recomendaciones.

Aspectos tratados en las entrevistas con los profesores:

Guion de la Entrevista

-Inicia su clase a partir de guías instruccionales asignadas en encuentros anteriores con la finalidad de lograr aprendizajes previos para asumir nuevos conocimientos.

-Hace una introducción de la clase con la finalidad de ubicar al estudiante en el escenario teórico y realiza actividades de taller para el desarrollo y cierre de la clase.

-Prepara al estudiante en su aplicación de conocimiento en los trabajos de campo, elemento que garantiza de acuerdo al propio informante el conocimiento.

-Planifica las actividades a partir de lo que señala el programa de estudio por cuanto al diseñar las estrategias de enseñanza toma en consideración las teorías del aprendizaje y considera que está enmarcado en el constructivismo social de Vygotsky.

-En cuanto a la evaluación siempre trata de ser justo y cumplir con los criterios establecidos en el plan de evaluación, promueve reflexiones sobre la propia actuación del estudiante

-El conocer la práctica pedagógica del profesor de la UPEL se considera importante ya que posibilita no sólo conocer su accionar pedagógico y didáctico, sino que también permite que una vez descrita y comprendida la posibilidad de reforzar el habilidades y competencias para su desempeño y generar en el disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, decir, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales.

-La práctica pedagógica y considero que era un “espacio pedagógico donde se logra la convivencia, la enseñanza de habilidades sociales, la promoción de procesos de negociación, de reciprocidad, de actuación permanente de todos los actores, brindando elementos para fortalecer criterios y valores.

-Inicia su clase a partir de una revisión de del plan de evaluación asignado anteriormente para lograr el consenso del grupo.

-Manifiesta su intención en cuanto al uso de los criterios de evaluación para lograr la conceptualización de la guía de concepto desarrollada para el curso.

-Asume una posición crítica frente a la imposibilidad de desarrollar el trabajo de campo.

-Inicia una introducción al tema referido a importancia del estudio de la climatología.

-Nuevamente establece criterios para la evaluación de los términos de climatología.

- Desarrolla una exposición detallada sobre las categorías de comprensión de la climatología.

-Se observa que el profesor desconoce la definición de la práctica pedagógica y la considera solo como los elementos que permiten evaluar el aprendizaje.

-En cuanto a la evaluación establece criterios muy rígidos en cuanto a las categorías a desarrollar, señala que deben ser igual al propuesto por él y explica que los términos y categorías geográficas deben ser precisos

-La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones para conseguir metas, tampoco está determinada por leyes eternas.

-El razonamiento de la acción conduce a comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados

-Se considera importante el hecho de que el informante en el desarrollo de la entrevista haya tomado en consideración elementos que desconocía de las prácticas pedagógicas. Elemento que para el investigador le parece importante ya que permite comprender la necesidad que tienen el I2(asistente), actualización en materia de didáctica, eje didáctico y principios que fundamente las practicas pedagógicas.

-Es preciso decir que la práctica pedagógica está conformada por una serie de elementos, que para esta investigación son: (a) las estrategias de enseñanza, (b) la comunicación pedagógica y (c) la planificación didáctica

-El profesor inicia su clase desarrollando una exposición del tema sobre modo producción primitiva. Observándose el uso de categorías históricas no a nivel del curso puesto que HCI0513 es el primer curso de la especialidad y no tienen las competencias para comprender el tema.

-La habilidad del profesor de historia es mantener un ambiente de equilibrio entre las hipótesis y los datos empíricos y debe lograr el equilibrio entre concepto y el dato empírico, entre la teoría y la realidad, entre la categoría construida de manera previa y la consulta de la fuente

-El profesor desarrolla un taller para evaluar el texto asignado sobre materialismo histórico de Martha Hacnecker de acuerdo a planificación desarrollada por el coordinador de curso.

-Inicia la clase asignando exposiciones para abordar el tema de referido a el Modo de Producción asiático y asigna diferentes civilizaciones para el desarrollo de la clase siguiente.

-La enseñanza de Historia legitima el aprendizaje repetitivo por sobre el desarrollo de las capacidades analíticas del sujeto; de esta manera se privilegia la visión parcial de los fenómenos estudiados, en lugar de global y dialéctico

-El profesor inicia la clase retomando los elementos más importantes del tema anterior referido al antiguo oriente e inicia una introducción de 1 hora el tema de Roma y Grecia para el desarrollo de la actividad planificada.

-Se evidencio en la planificación de evaluación que correspondía la evaluación del objetivo anterior. Pero en el ambiente de aprendizaje se observó que desarrollo un taller y como evaluación asigno un mapa conceptual de la Civilización de Roma y Grecia.

-El profesor inicia las actividades a partir de una reflexión sobre el estudio de Modo de Producción Feudal y las implicaciones para el mundo occidental

-Es posible asumir que la práctica pedagógica es la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él.

-La profesora hace hincapié en la enseñanza de la geografía concebido como espacios locales, regionales, nacionales, continentales hasta llegar a la Tierra.

-La profesora tiene claridad en los enfoques que subyacen a las teorías geográficas y se manejan con claridad las diversas escuelas geográficas

-Se tiene una idea clara de lo que significa construir un concepto el cual se identifica con términos, definiciones u opiniones

-Asume una práctica educativa como la suma de las interacciones entre sus alumnos

-Asume procedimientos para explorar la capacidad y el interés del alumnado en participar en las actividades de aprendizaje.

ANEXO “B”
Triangulación de los Hallazgos

Cuadro 17. Matriz de Triangulación Teórica

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
Clase Tradicional	<p>I1 “Dentro del ambiente pedagógico uso la clase magistral desarrollada con el soporte de la pizarra, dando el contenido correspondiente según lo planificado: inicio con la contextualización histórica y los aprendizajes previos luego pasó a identificar los elementos que definen la clase. Una vez iniciado el tema interrogo sobre las lecturas asignadas para la clase.”(protocolo 3 al 9 I 1)</p> <p>I2. “Utilizo como estrategia de enseñanza la conceptualización de términos geográficos como mecanismos para la comprensión de las categorías geográficas y luego trato de que los estudiantes de manera individual memoricen los 160 términos geográficos”.(protocolo 3 al 8 I2)</p> <p>I3. “Utilizo como metodología el análisis y la síntesis a partir de la construcción de mapas de conceptos y esquemas, como también exposiciones y el taller como estrategia pedagógica”. (Protocolo 3 al 113)</p> <p>I4”combino varias estrategias como talleres, trabajos de campo, cartogramas, periódico didáctico, fotografías, mapas de conceptos, mapas mentales y diagramas ya que en el abordaje de la geografía se pueden utilizar varias estrategias”.(Protocolo 3 al 8 I4)</p>	<p>Díaz Mario Miguel (2009).” Para la concepción tradicionalista, también llamada escuela pasiva, la personalidad es el resultado de la interacción del individuo con su medio esto es profesor, familia, el grupo etc. El sujeto mantiene un papel pasivo como asimilador y reproductor de dichas influencias tanto positiva como negativas, por lo cual la enseñanza debe enfocarse en el desarrollo de aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para accionar sobre el sujeto del que se espera un resultado positivo, medible en cuanto al grado que el sujeto reproduce las influencias recibidas”(p</p>	<p>Dentro del contexto educativo la presencia del profesor "tradicional" se caracteriza por ser él el único que sabe por lo tanto se convierte en reproductor del conocimiento, utiliza normalmente estrategias memorísticas y predomina dentro de su práctica los ejercicios y asignaciones repetitivos, En contraposición con un profesor de corte constructivista , donde trata de ser facilitador y mediador de los aprendizajes. Propone actividades en las cuales no sea él quien enseña sino quien logra que sus estudiantes descubran ese contenido de aprendizaje y al hacerlo sean conscientes de su propio aprendizaje como vinculo social.</p>	<p>Para Feo(2011)Es esencial el uso de estrategias cognitivas para procesar la información y assimilarla de manera significativa; no obstante, el uso de procedimientos conscientes y deliberados para la construcción del conocimientos es esencial para un aprendizaje centrado en una verdadera significatividad lógica contextual, esta afirmación realza la importancia de los fenómenos cognitivos que permiten la autonomía del pensamiento, como lo son la metacognición, la autorregulación y las estrategias metacognitivas.</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica. (Continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
<p>Definición de Práctica Pedagógica</p>	<p>I1: Considero que el conjunto simbólico de expresiones y actitudes que determinan la actitud del profesor en el aula de clase con la finalidad de abordar temas contenidos en un currículo y la visión individual que tiene este frente a las cuestiones netamente pedagógicas y su relación directa con lo que se establece entre alumno.(protocolo 11 al 17)</p> <p>I2: Considero que la práctica pedagógica es el conjunto de elementos didácticos, planificados para lograr la evaluación de los contenidos y también se refiere al conjunto de elementos psicológicos que definen el desarrollo del proceso de aprendizaje.(protocolo 10 al 14)</p> <p>I3. De acuerdo a lo que hemos conversado creo que una buena práctica pedagógica es cuando un profesor desarrolla su carrera docente y es capaz de reflexionar, transformar su propia práctica como también las formas como produce un conocimiento, que ese conocimiento sea válido y que se fundamente en los saberes: científicos, culturales y educativos y por último que sea capaz de construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos, es decir aprender a transformar colectivamente la realidad.(protocolo 65 al 73)</p> <p>I4. Es el conjunto de acciones que utiliza el profesor para conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje y está unida a la realidad del aula.(protocolo 10 al 15)</p>	<p>Contreras y Contreras (2012) plantean: Por consiguiente la práctica pedagógica se caracteriza por el trabajo del profesor en un ambiente pedagógico donde diariamente organiza secuencialmente su jornada de clase, determina los métodos, técnicas y materiales didácticos, así como los elementos comunicativos que utilizará para que los educandos construyan su aprendizaje (p.13)</p>	<p>La práctica pedagógica se convierte en el procedimiento académico de los profesores con respecto a sus estudiantes. En consecuencia y dentro de la práctica de profesoral se encuentra el Eje Didáctico centrado en la planificación, estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes hacia los estudiantes como seres sociales y transformador de realidades dentro de un contexto determinado</p>	<p>Se hace necesario incorporar dentro de la práctica pedagógica del profesor universitario elementos para la reflexión consciente con la posibilidad de conseguir la autodeterminación, la emancipación y la transformación de los actores de la universidad con nuevas corrientes de pensamientos que garanticen una educación con calidad</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica. (continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
<p>Debe ser Docente</p>	<p>I1: Todo profesor debe registrarse por un conjunto de normas establecidas que tiene que ver con el diseño curricular, perfil del egresado, misión y visión de la Universidad; todo este documento establece el deber ser del profesor universitario y todo en su conjunto se relaciona con la formación y definición del perfil del egresado.(protocolo 23 al 29)</p> <p>I2: Si afirmo que es así, y la relación que debe tener el profesor con los estudiantes esta justamente en el respeto a la evaluación y el compromiso de desarrollar en el programa del curso de acuerdo a lo que señala el perfil del egresado (protocolo del 20 al 24).</p> <p>I3. Creo que a mi formación por cuanto no se asumía así, más bien los profesores de FDA planteaban que la práctica pedagógica tenía que ver con las secuencias didácticas y la ejecución en clase, jamás lo asumieron como la reflexión sobre mi comportamiento, ya veo profesor porque el título de su trabajo, la transformación de la práctica pedagógica, lo que implica una reflexión sobre mi accionar dentro de los ambientes de aprendizajes(protocolo 36 al 44)</p> <p>I4. Considero que son los valores de la responsabilidad, la solidaridad y el respeto...también la ideología presente y los rasgos de la personalidad.(protocolo del 20 al 24)</p>	<p>La LOE (2009), en el artículo 32 destaca que la educación universitaria tiene como finalidad: La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivas o reflexivas, sensibles y comprometidas o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas.</p>	<p>El profesor impregnado de creatividad impulsa el desarrollo del pensamiento; por consiguiente, debe estar orientada hacia el desarrollo de los procesos cognitivos básicos como la observación, memorización, definición, análisis, síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguir instrucciones la toma de decisiones, resolución de problemas y la creatividad.</p>	<p>Se trata de concebir que los profesores y estudiantes universitarios incorporen en sus saberes herramientas cognitivas que les permitan desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y creativo, estrategias que favorezcan el desarrollo de las habilidades básicas y su pasaje hacia habilidades analíticas y reflexivas</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica. (continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
<p>Actualización Eje Didáctico</p>	<p>I1: La preparación del personal docente sin duda alguna es primordial para la ejecución de las estrategias de enseñanzas adecuadas que permita crear en el estudiante un pensamiento crítico. Por lo tanto, es fundamental exigir un mayor dominio de las habilidades didácticas. Así mismo, dar un mayor enfoque a los contenidos que se convertirán en los conocimientos previos del estudiante y en las herramientas del saber para la resolución de problemas. Es importante mencionar, que la falta de comunicación, entre los actores que integran la práctica pedagógica crea un desfase entre lo que el estudiante debe aprender en y lo en realidad debe saber(protocolo 32 al 45)</p> <p>I3: Considero que a la falta de un programa de formación y que es necesario que la universidad establezca cursos de formación, a pesar cuando hice la maestría en evaluación no se abordaba la práctica pedagógica , solo la didáctica y como veraz la didáctica es un tema muy amplio que implica la práctica pedagógica. (protocolo 47 al 50)</p> <p>I4. Claro, ya que utilizamos estrategias tradicionales y no rompemos paradigma, esto refleja justamente que a la hora de generar el conocimiento no tomamos en consideración las nuevas corrientes del pensamiento.(protocolo 37 al 41)</p>	<p>Canali, (2014).El ámbito académico de la Universidad reclama dos competencias específicas al claustro de profesores: la investigación y la docencia. A ambas debe dedicar tiempo y esfuerzo el profesorado universitario, ya que ser profesional docente de la enseñanza superior implica la preparación científica de nivel óptimo en la especialidad y también el conocimiento de la estructura epistemológica y metodológica de la disciplina que se enseña, a fin de seleccionar las estrategias adecuadas para la acción didáctica. Es importante que la actualización promueva la apertura y valoración de formas de conocimiento y de aproximación a la realidad, (Campos 2001.p 11))</p>	<p>Es por ello que él partir de su reflexión debe reinventar el eje didáctico a partir de su función formadora y transformadora que implica indagar las características y creencias del estudiante para lograr en él un alto grado de motivación hacia el aprendizaje</p> <p>Asumir el eje didáctico como la instrumentación que posee el profesor como herramientas que implica la planificación, la estrategia y la evaluación con miras a cumplir lo que establece el currículo. Desde esta perspectiva, el eje didáctico esta soportado teóricamente a partir de supuestos del aprendizaje que configura su aplicación teórica, es así que el constructivismo la educación como una práctica social y socializadora, apoyado por dos elementos de transformación educativa, referidos a la socialización y la identidad</p>	<p>Se considera importante la actualización del eje didáctico dentro de la práctica pedagógica ,ya que es necesario que dentro de la planificación, la estrategia y la evaluación se considere; ser participativo, flexible, la construcción permanente del proceso enseñanza-aprendizaje, la búsqueda de una propuesta integradora que pretende superar la tradicional factura entre las distintas áreas formativas, entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los distintos actores de la comunidad Universitaria que en futuro se graduaran de profesores</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica. (continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
<p>Habilidades Didácticas</p>	<p>I1: Desde mi punto de vista, esto se debe en la mayoría de los casos una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, por cierto, el programa de formación dentro de la Universidad carece justamente de actualización en materia del eje didáctico. (protocolo 48 al 54)</p> <p>I2: Claro, considero que evaluar es una forma de lograr el conocimiento, por lo tanto, mi practica pedagógica la describo así, la evaluación de los contenidos, claro es posible asumirla como es la que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación entre profesor, estudiante y conocimientos, como dices tú y de verdad que tomare en consideración que evaluar no necesariamente es enseñar y aprender, gracias profesor.(protocolo 33 al 41)</p> <p>I3: Considero que es el conjunto de elementos que tiene el profesor en la ejecución de su secuencia didáctica porque a través de ésta organiza y orienta coherentemente el aprendizaje de sus estudiantes.(protocolo 13 al 16)</p>	<p>Feo (2011) Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el profesor y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. Se puede llegar a una clasificación de estos procedimientos, según el agente que lo lleva a cabo, de la manera siguiente: (a) estrategias de enseñanza; (b) estrategias instruccionales; (c) estrategias de aprendizaje; y (d) estrategias de evaluación (p. 221).</p>	<p>Para lograrlo se deben desarrollar acciones estratégicas enmarcadas en las funciones de docencia, investigación y extensión con la finalidad de desmontar paradigmas existentes el desarrollo de habilidades sociales y contribuir en la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes. De esta manera el Eje didáctico representa la herramienta pedagógica para transformar el saber que posee, al saber posible de ser enseñado, en el cual realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los estudiantes se apropien</p>	<p>Implica asumir al profesor como un ser social el cual juzga y toma decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, es oportuno indicar que tal concepción varía según la noción de realidad, por ello se busca que el profesor tenga conocimiento del contenido del currículo, conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para administrar las unidades curriculares, conocimiento del currículo como tal especialmente de los materiales y programas y contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica (continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
Debilidades y Acciones Docentes Erróneas	<p>II. Esto se debe a que una gran mayoría de profesores no están actualizado en planificación, estrategias y en evaluación, por lo tanto, es una barrera que hay que desaparecer, por cierto, el programa de formación dentro de la Universidad carece justamente de actualización en materia del eje didáctico.</p> <p>A los profesores instructores debería solucionar ese problema, pero también creo que los profesores asistentes, agregados y asociados a pesar de tener un nivel académico alto persisten esas fallas, no hay dominio del eje didáctico, en mi caso he tratado de actualizarme, pero a veces considero si vale la pena seguir avanzado académicamente. (protocolo 48 al 60)</p> <p>I2: Si es cierto y efectivamente el profesor debe ser creativo a la hora de diseñar estrategias de enseñanza, lo que sucede es que asumimos una planificación preestablecida y el curso se fundamenta sobre trabajos de campo., que determinen una manera única y precisa de alcanzar los objetivos, que diariamente se proponen los profesores durante la jornada de clase con sus estudiantes ; al contrario, es una acción flexible, que permite su adaptación a los acontecimientos cotidianos, en la que hay que tener presente que todas las experiencias de aprendizajes son únicas e irrepetibles, y que cambian constantemente producto de la dinámica social (protocolo 68 al 82)</p>	<p>Torrealba (2009) destaca: En sí, el objeto del conocimiento, se encuentra contenido parcial o totalmente en el discurso del profesor, en los recursos para el aprendizaje, en el entorno físico, familiar, social y en otro grupo de clase. El profesor gerencia los objetivos y contenidos por medio del discurso (interaccional), éste debe estar encaminado a mediar el aprendizaje, cuidando de no pre dirigir la información, de imponerse entre el sujeto y el objeto de conocimiento, evitando introducir distorsiones que desvíen u obstruyan la comprensión, la curiosidad, el surgimiento de la motivación intrínseca inherente en la construcción del aprendizaje (p. 15).</p>	<p>Se evidencia ausencia de elementos que definen el eje didáctico en cuanto a la planificación de situación de aprendizaje por cuanto en ocasiones el profesor no planifica, no establece estrategias de aprendizaje e incumple con la normativa de evaluación.</p> <p>Resulta importante establecer que dentro del eje didáctico las estrategias están inmersas dentro del encuentro pedagógico y se realiza de manera presencial entre el profesor y el estudiante donde y a partir de ella se establece una comunicación real y pertinente que define las formas de adquisición de aprendizajes.</p>	<p>Debería visualizarse la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica, que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. Reflexionar en torno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan se ubica en el centro de la preocupación docente, materializándose en el proceso de enseñanza aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado. Es por ello que, como anticipamos, la práctica docente es el eje de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo.</p>

Cuadro 17
Matriz de Triangulación Teórica (continuación)

CATEGORÍA	PROTOCOLO PARTICIPANTE	MARCO REFERENCIAL	POSICIÓN INVESTIGADOR	NUEVA PERSPECTIVA
Debilidades y Acciones Docentes Erróneas	<p>I3: Bueno profesor de verdad estoy impresionado con todo lo conversado y asumo mi responsabilidad sobre el desconocimiento que poseo sobre las prácticas pedagógicas y considero necesario que los futuros profesionales salgan de su papel receptivo y pasivo de la información hacia uno más creativo y crítico en el conocimiento, para tal propósito es primordial que tanto los profesores como estudiantes comprendan la gran importancia que tiene la buena utilización de métodos de enseñanza y de aprendizajes.(protocolo 82 al 90)</p> <p>I4. Una pregunta interesante y te lo tratar de responder desde la experiencia, creo que tenemos fallas en cuanto a la didáctica de la geografía y de la historia, por cuanto lo que hacemos creo que es de forma empírica, de lo aprendido en nuestra experiencia como profesor, ya que las maestrías que desarrollamos es en la especialidad y no en estrategias de enseñanza ni en evaluación.(protocolo 27 al 34)</p>	<p>Feo (2011) .Es necesario actualizar los currículos de formación superior que reconozcan esta cualidad humana y a su vez permita la construcción del mundo interno del estudiante en armonía con su entorno; asimismo, la inclusión de ejes transversales que promuevan las estrategias de aprendizaje como eslabón que une la formación inicial con el aprendizaje permanente, el apoyo y la motivación como acompañantes y detonantes naturales del aprendizaje, la promoción de una concepción sólida de la definición de la memoria humana y sus potencialidades para aprender de manera significativa; también, es necesario incluir que un currículo actualizado para el siglo XXI posee una sólida concepción del aprendizaje permanente como símbolo de progreso de los sujetos que lo construyen, lo dialogan y los disertan.</p>	<p>UPEL (2015) Transformación del currículo. La universidad pedagógica que forma a los profesionales de la docencia para la administración de los currículos en los diferentes subsistema, asume la pedagogía como saber en acción, es coherente con el modelo de formación al concebir el quehacer educativo como un proceso complejo, dinámico, continuo y orientado hacia la emancipación del ser humano con miras a la formación de un individuo con una formación integral.</p>	<p>Se hace necesario entonces contar con un plan dirigido al desarrollo de la carrera docente que sea capaz de fomentar en el campo de la docencia las herramientas teóricas y metodológicas capaces de expandir la capacidad reflexiva de todos y cada uno acerca de su práctica con un fin claro que es el mejoramiento profesional y subsecuentemente el avance y mejora de quienes se benefician de la labor docente bien sea en forma directa o indirecta porque el trabajo docente trasciende hacia la comunidad local, regional o nacional y no puede seguir siendo vista hacia dentro de las aulas</p>

**ANEXO “C”
Triangulación de los Hallazgos**

**CURRICULUM VITAE
04263878582 04242715375 0212 8817852**

A) Datos Personales:

NOMBRES Y APELLIDOS:	Edgar Daniel Bello
CEDULA DE IDENTIDAD:	V9064878
LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO:	Distrito Capital 25-02-1964
NACIONALIDAD:	Venezolana
ESTADO CIVIL:	Viudo
E-MAIL:	Edgar252548@hotmail.com

AREA, DISCIPLINA:	Ciencias Sociales, Discurso Evaluación e Investigación.
--------------------------	--

B) Estudios Realizados:

1. Universidad

Institución: Instituto Pedagógico de Caracas 1984 - 1999

Título obtenido: Profesor en Historia

2. Institución: Universidad Santa María (1990-1991)

Título obtenido: Especialista en Historia Económica y Social de Venezuela

1. Universidad

Institución: Universidad Santa María (1991-1993)

Título obtenido: Magister en Historia

Institución: INFORHUM (2000-2003)

Título obtenido: Magister en Evaluación y planificación Educativa

Institución: Universidad Simón Rodríguez (2005- actual)

Título por Obtener: Doctorado en Ciencias de la Educación (tesis)

2. Cursos de Post-Grado:

2.1. Institución: Universidad Santa María

Título Obtenido: Paleógrafo (2003)

2.2. Institución: Upel. (2006)

Diplomado: Asesoramiento de tesis

Curso: Formación de Tutores.

C) Cargos Desempeñados:

C.1. Actividades Académicas:

C.1.1.. UNEFA. Asesor de tesis

Cargo: Profesor CONTRATADO

Área: Ciencias Sociales.

C.1.2. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
01/10/1995 al presente

Cargo: Profesor Agregado Tiempo Completo

Área: Departamento Ciencias Sociales

Tutor Institucional

C.1.3 Profesor de la Efofac

C.1.4 UNES PROF CONTRATADO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA “J. M. SISO MARTINEZ”
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA E HISTORIA**

RESUMEN CURRICULUM VITAE

El profesor **Edgar Daniel Bello**, es egresado del Instituto Pedagógico de Caracas en la especialidad de Historia, Especialista en Historia Económica y Social de Venezuela de la Universidad Santa María, Magister en Historia de la Universidad Santa María y Magister en Evaluación y Planificación Educativa del INFORHUM y Doctor en Educación del Instituto Pedagógico de Miranda JMSM UPEL. Actualmente es miembro ordinario en la categoría Agregado con dedicación Exclusiva en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez” perteneciente a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

A desempeñado cargos en la UNEFA como Asesor de tesis y Profesor contratado en el área de Ciencias Sociales, además ha sido Tutor en numerosas tesis de especialización y maestría en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y profesor contratado de la EFOFAC y UNES.