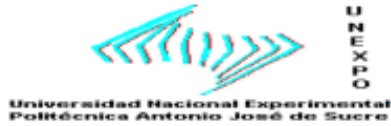


**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
(PIDE)**

**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EMERGENTE DE LA PRAXIS
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Autora: Milibeth Villarreal
Tutora: Ana Méndez de Garagozzo

Barquisimeto, julio de 2021



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
(PIDE)**

**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EMERGENTE DE LA PRAXIS
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

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

Autora: Milibeth Villarreal
Tutora: Ana Méndez de Garagozzo

Barquisimeto, julio de 2021



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Acta De Evaluación De Tesis Doctoral

El día de hoy martes 13 de julio del 2021 se constituyó en la sede del **Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación-PIDE**, Convenio entre la Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado", la Universidad Nacional Experimental Politécnica "Antonio José de Sucre" y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el Jurado designado para conocer de la presentación y discusión pública de la Tesis Doctoral titulada: "Conocimiento Pedagógico Emergente de la Praxis Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador", presentada por el ciudadano (a): **MILIBETH JOSEFINA VILLARREAL TORRES**, titular de la Cédula de Identidad N° **V-13.523.822**.

Cumplidas las formalidades legales correspondientes y realizadas en el Acto Académico, el Jurado procedió a emitir el veredicto: **APROBADO**, como resultado de evaluación de la referida Tesis.

Dra. Esperanza Piña de V.
C.I: 3. 446. 853

Dra. Lexy Mujica Gómez.
C.I: 4.064.041

Dra. María Teresa Herrera.
C.I: 3.858.558

Dra. Lise de Pichardo.
C.I: 4.461.552

Dra. AnaMéndez de G.
C.I: 4.342.211
Tutor



AMB/2020.

DEDICATORIA

*A Miguel Ángel,
Por ti y para ti.
Muchas horas dedicadas a este proyecto,
Tu inagotable nobleza, fortaleza y ánimo
representaron la mejor inspiración.
Gracias mi príncipe
Que Dios te bendiga siempre.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios misericordioso, amoroso y fiel. Gracias por hacerme ver tu presencia en cada paso de mi vida y colocar gente tan maravillosa en mi recorrido.

A mi madre, Lilia Mirella Torres Aldana, una maestra de vida dentro de nuestra familia y en la escuela. Gracias por sembrar en mí sin saberlo el deseo de ser docente.

A mi papá Jesús Alberto Villarreal Cardozo, en el cielo recibe mi abrazo, respeto y gratitud.

A mi hijo Miguel Ángel, gracias por acompañarme en este reto y tener siempre la disposición de escuchar y ayudar. I love you son, dream and live big. God is good.

A mis hermanos Lilia, Mirella y Jesús, que Dios nos mantenga unidos hasta por encima de nuestras propias diferencias.

A mi extraordinaria tutora Dra. Ana Méndez de Garagozzo, gracias por retar mi intelecto, reír y llorar conmigo en esta vivencia. Nos queda una amistad que prevalecerá.

A la Dra. Nellys Castillo, por ser y estar siempre para mí. Gracias por mostrarme una universidad distinta e incentivarme a ser mejor cada día.

A Flor María Franco, Nichol Alvarado y Josmary Jiménez, mis hermanos en la UPEL. Gracias por tantos momentos de reflexión, innovación, crecimiento personal y profesional. Ustedes me acompañaron en cada proyecto que emprendí para hacer mas significativo el estudio del currículo.

A los docentes en formación inicial y de postgrado de mi amada UPEL IPB.

A mis actores sociales formales e informales, profesores de la UPEL IPB, ustedes son la esencia de esta producción: Raíza de Indoménico, Nellys Castillo, Henry Montero, Nichol Alvarado, Nixón Salazar, Carmen Coromoto Suárez, Jonathan Moreno y Flor María Franco.

A las Dras. Lexy Mujica, María Teresa Herrera, Esperanza Piña de Valderrama y Liee de Pichardo, mi prestigioso jurado, gracias por su dedicación y aportes. Igualmente, a los coordinadores del PIDE en esta travesía Dr. Luis Paradas, Dra. Teresa Hernández y Dra. Amarilis Meléndez. A la Dra. Any Montero Coordinadora de Investigación y Postgrado UPEL IPB.

A los profesores, responsables de mi formación Doctoral, especialmente a los del NICPSE Dra. Teresa Hernández, Dr. Oscar Barragán, Dr. Julián Herrera, Dra. Esperanza Piña de Valderrama, Dra. Ana de Garagozzo, Dra. Lexy Mujica, Dr. Nereo Mendoza, Luis Paradas y Dra. Ramona Rivas, gracias por ayudarme a transitar paradigmas y apropiarme del discurso educativo y pedagógico.

A mis compañeros de la Cohorte XI en especial a mis amigos y maestros de vida del NICPSE: Marlene Parra, Betsy Acosta, José Jiménez, Nichol Alvarado, Ramona Blanco, Anny Escobar, Edgar López, Englinet Linares, Rafael González y Jackson Durán.

A mis compañeros del Departamento de Formación Docente, especialmente a los profesores Carmen Coromoto Suárez, Rosa Avendaño, Teresa Marchán, Yilmer Pineda, Mélani Pérez, Sabrina Romano, Yicisel Alejos, María Teresa Díaz, al Dr. Miguel Ángel Herrera, a Mayra y Chelena.

A la Profa. Fanny Osorio de López, la primera en confiarme la tarea de ser docente en la UPEL-IPB, nunca olvidaré sus palabras antes iniciar mi primera clase, aún las aplico. A mis maestras Nellys Castillo, Yajaira Oviedo, Elgis Silva y Ana Colmenárez, gracias por formarme en currículo.

A mis amigos de la Parroquia Santa Gema de Galgani y a mi apreciado padre Alfonso.

A la familia Escalona Réquez, por acogernos en Chile y demostrarnos que el amor de Dios es tan grande y maravilloso. El siempre cumple. Gracias especialmente a Mariangélica, por su nobleza, empatía y amistad sincera.

A todas las personas que me acompañaron en la travesía, les agradezco y bendigo.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|---------------|
| DEDICATORIA..... | pp. iv |
| AGRADECIMIENTOS..... | v |
| LISTA DE CUADROS..... | viii |
| LISTA DE MATRICES..... | ix |
| LISTA DE GRÁFICOS..... | x |
| RESUMEN..... | xii |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| ESTADÍA | |
| I CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO | |
| El Inicio de la travesía..... | 4 |
| Intencionalidades de la investigación..... | 22 |
| Significatividad de la Investigación | 22 |
| | |
| II SENDA DEL NAVEGANTE. REFERENCIAL TEÓRICO | |
| Huellas de Otros Investigadores..... | 26 |
| Vislumbrando un Faro Teórico Referencial..... | 33 |
| Significatividad del Conocimiento Pedagógico en el Contexto Universitario... 33 | |
| Conocimiento pedagógico del docente desde la perspectiva de Lee Shulman ..36 | |
| Praxis Educativa: Una Construcción Social.....38 | |
| La Universidad: Un ámbito para la resignificación del conocimiento.....40 | |
| | |
| III BITÁCORA METODOLÓGICA | |
| Orientaciones Ontológicas, Epistemológicas y Metodológicas..... | 46 |
| Vislumbrando el Proceder en la Investigación..... | 63 |
| Significatividad de los Actores Sociales..... | 63 |
| Técnicas para el Acopio de la Información | 66 |
| Interpretación de la Información. La Categorización..... | 68 |
| Credibilidad y Legitimidad del Conocimiento | 70 |
| Procedimiento de la Investigación | 72 |
| Conformación Constructiva de la Teorización..... | 74 |
| | |
| IV EN EL NAVEGAR DE LA HERMENEUSIS | |
| Desde las Voces a la Hermenéusis..... | 76 |
| Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales en la Unidad | |
| Hermenéutica Conocimiento Pedagógico..... | 91 |
| Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales. Unidad | |
| Hermenéutica de Significado Praxis Educativa | 146 |
| Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales Unidad Hermenéutica | |
| de Significado Escenario Universitario | 176 |

V BÚSQUEDA DESDE EL SER

| | |
|--|-----|
| Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa del Docente Universitario..... | 201 |
| Significaciones Conceptuales que Configuran la Aproximación Teórica..... | 208 |
| Significancia de la Formación Docente Permanente desde su Sentido Social e Histórico en la Construcción del Conocimiento Pedagógico..... | 208 |
| Sentidos de los Procesos Reflexivos Vivenciales en la Construcción del Conocimiento Pedagógico..... | 215 |
| Esencialidad de los Procesos Metacognitivos en la Integración, Reconstrucción y Transformación del Episteme Pedagógico..... | 221 |
| Docencia Investigativa en la Resignificación Recursiva del Conocimiento... .. | 227 |
| Trascendencia de la Praxis Educativa en la Configuración del Ser Docente como Sujeto del Conocimiento..... | 233 |
| Recursividad en la Construcción del Conocimiento desde la Conciencia del Hacer | 236 |
| Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación..... | 239 |
| Responsabilidad Social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico | 243 |
| Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico | 246 |
| Ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares..... | 249 |
| Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico del Conocimiento Pedagógico Emergente en la Praxis Educativa del Docente Universitario | 252 |

IV REFLEXIONES SOBRE EL ARRIBO AL OCÉANO AZUL

| | |
|------------------------------|-----|
| Buque Metafórico | 256 |
| Atisbar Nuevos Senderos..... | 261 |

REFERENCIAS..... 266

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| A. Narrativa de los Actores Sociales Informales..... | 280 |
| B. Narrativa de los Actores Sociales Formales..... | 282 |

LISTA DE CUADROS

| CUADRO | | p.p. |
|---------------|---|-------------|
| 1 | Registro de entrevista | 67 |
| 2 | Matriz para la Interpretación de la Información..... | 69 |
| 3 | Nomenclatura utilizada en las matrices hermenéuticas..... | 80 |

LISTA DE MATRICES

| MATRIZ | | p.p. |
|---------------|---|-------------|
| 1 | Narrativa de los actores sociales en la categoría Conocimiento Pedagógico | 81 |
| 2 | Narrativa de los actores sociales ante la categoría Praxis Educativa..... | 140 |
| 3 | Narrativa de los actores sociales ante la categoría Escenario Universitario..... | 171 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICO | | p.p. |
|---------|--|------|
| 1 | Dimensiones del Conocimiento..... | 62 |
| 2 | Perfil Profesiográfico de los Actores Sociales Informales. | 64 |
| 3 | Perfil Profesiográfico de los Actores Sociales..... | 65 |
| 4 | Bitácora del Procedimiento, adaptado de Van Manen (2003)..... | 73 |
| 5 | Transitar en la Configuración de los Hallazgos..... | 80 |
| 6 | Hallazgo Emergente Formación docente permanente con sentido social e histórico para la construcción del conocimiento pedagógico | 104 |
| 7 | Hallazgo Emergente Procesos introspectivos vivenciales para la construcción del conocimiento pedagógico..... | 118 |
| 8 | Hallazgo Emergente Procesos metacognitivos como elementos de integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico. | 136 |
| 9 | Red de significados y sentidos de la Unidad hermenéutica: Conocimiento Pedagógico..... | 138 |
| 10 | Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Conocimiento Pedagógico..... | 139 |
| 11 | Hallazgo emergente Docencia Investigativa en la resignificación recursiva del conocimiento..... | 153 |
| 12 | Hallazgo Emergente Trascendentalidad de la Praxis Educativa en la configuración del Ser docente como Sujeto del Conocimiento.. | 162 |
| 13 | Hallazgo Emergente Recursividad en la construcción del conocimiento informado desde la conciencia del hacer..... | 170 |
| 14 | Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Praxis Educativa..... | 170 |
| 15 | Hallazgos Emergentes Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación y Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico..... | 183 |
| 16 | Hallazgo Emergente: Ámbito identitario de encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares..... | 188 |
| 17 | Hallazgo Emergente Responsabilidad Social en el Desarrollo del Episteme Educativo y pedagógico..... | 196 |
| 18 | Red Relacional de significados en la Unidad hermenéutica: Escenario Universitario..... | 197 |
| 19 | Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Escenario Universitario..... | 198 |
| 20 | Hallazgos Emergentes en las Unidades hermenéuticas: Conocimiento Pedagógico, Praxis Educativo y Escenario Universitario | 199 |
| 21 | Significancia de la Formación Docente Permanente desde su Sentido Social e Histórico en la Construcción del | |

| | | |
|----|---|-----|
| | Conocimiento Pedagógico. Fuente: Villarreal (2021)..... | 214 |
| 22 | Sentidos de los Procesos reflexivos Vivenciales en la Construcción del Conocimiento Pedagógico. | 220 |
| 23 | Esencialidad de los Procesos Metacognitivos en la Integración, Reconstrucción y Transformación del Episteme Pedagógico..... | 227 |
| 24 | Docencia Investigativa en la Resignificación Recursiva del Conocimiento. Fuente: Villarreal (2021)..... | 233 |
| 25 | Trascendencia de la Praxis Educativa en la configuración del Ser docente como Sujeto del Conocimiento..... | 235 |
| 26 | Recursividad en la construcción del conocimiento desde la conciencia del hacer..... | 239 |
| 27 | Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación..... | 243 |
| 28 | Responsabilidad Social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico..... | 246 |
| 29 | Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico..... | 248 |
| 30 | Ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares..... | 252 |
| 31 | Sentidos Ontológicos, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico del Conocimiento Pedagógico Emergente en la Praxis Educativa del Docente Universitario..... | 254 |
| 32 | Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa Cotidiana del Docente Universitario..... | 255 |
| 33 | Atisbar nuevos senderos..... | 265 |

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO UCLA-UNEXPO- UPEL**

Línea de Investigación: Didáctica y Formación Docente

**CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EMERGENTE DE LA PRAXIS
EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
EXPERIMENTAL LIBERTADOR**

Autor: Milibeth Villarreal
Tutor: Ana Méndez de Garagozzo
Fecha: junio de 2021

RESUMEN

Generar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa representa el propósito focal en este estudio que destaca el sentido de la significatividad del conocimiento recreado por los docentes y sistematizado en la cotidianidad. Es una investigación de naturaleza cualitativa, direccionada por el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, a fin de develar, interpretar y comprender los significados atribuidos por los actores sociales al fenómeno, bajo las premisas del construccionismo social, orientado por el método fenomenológico hermenéutico. Los actores sociales fueron cinco (05) docentes, quienes laboran en el contexto de estudio, seleccionados por disposición voluntaria, sus conocimientos sobre el fenómeno y mediante un muestreo intencional inicial complementado con la técnica bola de nieve. Acopié la información mediante la técnica entrevistas a profundidad, sistematizada, interpretada, codificada, categorizada y triangulada. La credibilidad y legitimidad del estudio se basaron en los criterios de confianza y verdad, por medio de la devolución sistemática o regreso al actor social. La metódica se organizó en una bitácora con la analogía de la estrategia del océano azul de Mauborgne y Kim (2005) para construir la teoría Conocimiento pedagógico emergente del sentido reflexivo en la praxis educativa cotidiana del docente universitario, la cual devela cómo el conocimiento resignificado es un saber que regresa al conocimiento científico de manera renovada y recursiva, conforme a los requerimientos de una comunidad científica. Además, destaca la importancia de la resignificación del docente universitario desde su sentir nostral y metacognitivo, como un proceder dinámico y complejo emergente de la recursión en la comprensión de la docencia investigativa sobre y en su propia práctica al aproximarse a una verdadera praxis y constituirse como sujeto epistémico, social e histórico en la construcción del conocimiento.

Descriptor: conocimiento pedagógico, praxis educativa, escenario universitario.

INTRODUCCIÓN

En la generación de nuevos sentidos comprensivos sobre el docente universitario que propuestos en este nuevo siglo XXI, se valora su cualidad como sujeto de la práctica, capaz de distinguir en su labor un estatuto que lo lleve a ser considerado un ser creativo, es decir, un sujeto epistémico en la construcción social del conocimiento; sin embargo, este reconocimiento debe hacerlo el propio docente al asumir en su práctica acciones reflexivas que le permitan rupturar visiones tradicionales para recrear nuevos significados y sentidos en la cotidianidad de los escenarios académicos.

Históricamente, la teoría educativa ha evolucionado con el propósito de dar respuesta a las demandas sociales, por ser la educación: vida, como plantea Platón. De allí la importancia de la pedagogía y el currículo en la formación del docente, así como la comprensión sobre la correspondencia existente entre ellas en el planteamiento didáctico que despliega para concretar el acto de enseñar. En atención a ello, significo la era que está vivenciando la humanidad, la cual solicita recrear otras maneras de entender la teoría pedagógica, desde condicionantes pandémicos que provocan distanciamiento y disociación social, lo cual comprendo requiere ser atendido y significado desde prácticas pedagógicas novedosas e innovadoras.

Destaco que valoro la labor del docente, sobre todo el universitario por ser mi ámbito laboral, así como las construcciones que pueden emerger de sus experiencias, vivencias, formación y por qué no, desde la esencia de su propia historia de vida en la cual reelabora constantemente el conocimiento para comunicarlo en un contexto determinado y hacerlo operativo, además de las configuraciones que genera a partir de la reflexión sobre su propia práctica, al resignificarla y reconstruirla para transformarla mediante una verdadera praxis que trascienda cosmovisiones tradicionales apartadas de la esencialidad epistémica y social que conlleva su labor.

Para ello, recurrí desde la investigación cualitativa al paradigma interpretativo y establecí una ruta para la comprensión del fenómeno en estudio, a partir de las

dimensiones constitutivas del conocimiento en sus esferas de naturaleza filosófica que atienden lo ontológico, epistemológico y metodológico, con un sentido axiológico. Mediante mi adscripción ontológica, asumo la naturaleza de la realidad social no dada, sino en una permanente e inacabada reconstrucción, producto de las interacciones con los otros, en un ámbito compartido, a fin de develar, interpretar y comprender el conocimiento pedagógico desde la praxis educativa vivenciada en el contexto de la UPEL IPB, escenario donde se desenvuelven los actores sociales comprendidos como sujetos sociales e históricos.

Desde la fenomenología, como filosofía sobre el estudio del mundo de la vida, recreé significados y sentidos compartidos sobre el fenómeno indagado, los cuales interpreté en una interacción dialéctica con el fenómeno estudiado a través de la hermenéutica. En atención a ello, asumí el construccionismo social, para co-construir nuevos significados a partir de las interacciones entre los actores sociales y su mundo cotidiano, en atención al momento histórico-social-cultural en el cual se desarrolla el estudio.

Con relación a la metodología, asumí la fenomenología hermenéutica para lograr descifrar e interpretar los significados, además de los significantes, desde las vivencias y voces de los propios actores sociales en una analogía de la Estrategia del Océano Azul, como metáfora en la organización de la bitácora investigativa para apuntar a la innovación en la generación del conocimiento desde el ser docente de la UPEL.

La presente indagación se estructuró en seis Estadías, representativas de cada una de las etapas vivenciales en la bitácora metodológica del recorrido hermenéutico transitado desde el océano rojo al océano azul. En la primera etapa o Estadía I, titulada Construcción del Ámbito de Estudio, di inicio a la travesía problematizando la realidad fenoménica y el establecimiento de las intencionalidades de la investigación desde su significatividad. La Estadía II, Senda del Navegante, al arribo del puerto de navegantes, escudriñé las Huellas de Otros Investigadores que aportan al fenómeno en estudio desde teóricos sustantivos de interés internacional y nacional. Asimismo, en una segunda parte muestro el faro teórico referencial, donde destaco las teorías significantes que apoyan la investigación y referencian luces iluminadoras de sentido conceptual.

En la segunda etapa vivencial o Isla del Explorador, reflexioné sobre la experiencia vivida a través de la Estadía III que conforman mi Bitácora Metodológica, encaminando un accionar desde orientaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas para dar emergencia a vislumbrar la configuración de esta investigación a través de emplear técnicas para el acopio de la información, los procesos de interpretación, codificación, categorización y triangulación de las voces emanadas por los actores sociales, teóricos y mis propias interpretaciones como investigadora. Asimismo, destacué los criterios de rigor científico que en investigación cualitativa atañen a la verdad y confianza desde la credibilidad y legitimidad del conocimiento, además de los procedimientos de la investigación hacia la teorización.

Al continuar el recorrido indagativo, en la Isla de la Comprensión, desde el navegar de la hermeneusis presentada en la Estadía IV, me detuve a escuchar las voces de los actores sociales y realizar la síntesis comprensiva de sus discursos en las unidades hermenéuticas conocimiento pedagógico, praxis educativa y escenario universitario. Desde sus Voces a la Hermeneusis, realizada desde el sentido comprensivo fenomenológico, avizoré la Isla del Náufrago en la Etapa III.

En el recorrido de la Estadía V, titulada Búsqueda desde el Ser, desarrollé un proceso reflexivo y constructivo, de naturaleza integradora y complejizante de la realidad fenoménica indagada, para dar emergencia a la teoría Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa del Docente Universitario. Luego durante la Estadía IV titulada Reflexiones sobre el arribo al océano azul, desplegué el buque metafórico para atisbar nuevos senderos desde la reflexión, como puntos que se dibujan en una nueva bitácora dirigida a otros náufragos en el gran océano de un docente ante la construcción del conocimiento. Finalmente, presento las Referencias y los Anexos.

ESTADÍA I

CONSTRUCCIÓN DEL ÁMBITO DE ESTUDIO

El Inicio de la Travesía

*Se debe aprender a navegar en un océano de incertidumbres,
a través de archipiélagos de certeza
Morín (1999).*

Emprender el estudio de un fenómeno social amerita asumir una postura ante la propia vida, se trata de desocultar la manera cómo las personas participantes en un contexto se relacionan con el mundo y entre sí, comprender la realidad y reflexionar sobre los senderos viables para significar una situación problematizada en una esfera cotidiana de naturaleza vivencial. Desde estos procesos, se manifiesta la esencia personal, denotada por la historia de vida, el momento histórico, social y cultural, que como ser humano e investigadora he transitado, al revelar mi cosmovisión en el complejo e inacabado universo académico, como un ámbito donde se construyen conocimientos y saberes.

Por ello, desplegué un proceder comprensivo sobre las diversas dimensiones del conocimiento, estrechamente relacionadas, que se configuran al momento de plantearme este desarrollo investigativo. Inicialmente, clarificaré mi visión ontológica, epistemológica y antropológica para aproximarme a las sendas por transitar de acuerdo con los nodos problematizadores emergentes de inquietudes indagativas, a fin de generar aportes teóricos enraizados en dichas dimensiones constitutivas del conocimiento, permeadas por la postura axiológica.

Desarrollé inquietudes investigativas sobre la situación en estudio, a partir de la búsqueda desde mis vivencias cotidianas en el Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógica de Barquisimeto, Dr. “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL IPB), al reflexionar sobre el

conocimiento pedagógico que puede emerger de las prácticas de los profesores, lo cual considero un desafío, pues he percibido cómo cada docente desde su accionar, atribuye significados y sentidos diversos a este fenómeno, entre los cuales destaco el no sentirse sujetos del conocimiento, dada la escasa valoración que mantienen sobre sí en términos de ser científicos sociales.

Destaco mi desempeño académico en esta organización universitaria, donde laboré durante diez (10) años como docente contratada y posteriormente titular en el Departamento de Formación Docente y las Maestrías en Educación Técnica y Currículo. Además de participar en diversas reuniones que generaron reveladoras experiencias con mis pares, desde cuyos ámbitos he significado su accionar como sujetos del conocimiento, lo que me lleva a indagar sobre este fenómeno, a fin de develarlo a partir de la condición emergente de sus prácticas cotidianas.

En conversaciones con los colegas de la UPEL IPB, he apreciado que solicitan con énfasis el direccionamiento de los teóricos al dirimir sus prácticas, quienes a veces en sus planteamientos conceptuales presentan características foráneas o poco articuladas con la realidad contextual, de acuerdo a las necesidades de formación descritas en el modelo pedagógico de la institución; sin embargo, no se trata de obviar a los teóricos, quienes aportan luz a la construcción del conocimiento, sino la oportunidad de conocer y actuar desde los fundamentados en sus propias construcciones sobre lo cual, percibo que los docentes poco verbalizan, describen y comparten las vivencias procedentes de su praxis, así como los conocimientos emergentes de ella en el transitar cotidiano como formadores de formadores.

En este sentido reflexivo, valoro el propósito indagativo que me impulsa a conocer este fenómeno, fundamentado no sólo en la condición de docente egresada de mi Alma Mater UPEL IPB, en la especialidad de Educación Comercial, con Maestría en Educación Técnica y graduada como Técnico Superior en Recursos Humanos en el Colegio Universitario Fermín Toro, sino en las experiencias formativas direccionadoras hacia el respeto del comportamiento humano y sus sentires, desde las particularidades de cada individuo al estimar el valor de sus conocimientos. Precisamente esa visión incitó mi accionar a ser preparadora durante mis estudios de

pregrado; además, desarrollar procesos autoreflexivos en la práctica docente asumida en el año 2007 como personal contratado en esta entidad, administrando los cursos Fundamentos de la Educación Comercial y Didáctica de la Educación Comercial.

Durante el año 2011, concursé en la UPEL IPB para optar al cargo de docente del curso Didáctica de la Educación Comercial, fui seleccionada bajo la figura de elegible y desde esa fecha integré el equipo de la Maestría en Educación Técnica, lo que compaginé con el desarrollo de una carrera en el área empresarial como relacionista industrial, desde la cual sentí inclinación hacia la formación del talento humano y un firme propósito de no desvincularme de la docencia, sino afianzar mi vocación hacia esta profesión. En el año 2012, recibí una invitación para formar parte del cuerpo de docentes de la Maestría en Currículo en la misma universidad, a fin de administrar algunas Unidades Curriculares ser tutora y jurado en diversos trabajos de grado.

En el año 2014, se cristalizó una de mis más anheladas metas, gané el concurso para ser Docente en la UPEL IPB del curso Currículo, en el Departamento de Formación Docente. En el año 2015 inicié esta nueva aventura, en la cual busqué ofrecer a mis estudiantes vivencias que les permitieran construir su propio aprendizaje y significarse como sujetos del conocimiento en su propia formación. Desde este ámbito laboral, sentí necesidad de fortalecer mi formación por lo que tracé nuevas rutas hacia el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE).

A través de procesos reflexivos he significado cómo el doctorado representaba la posibilidad de seguir consolidando competencias para el ejercicio de una docencia investigativa pertinente y solidaria. Se trataba de cumplir con mi proyecto de vida profesional y comprender el fenómeno de la significación del conocimiento emergente de la praxis educativa, inquietud sentida desde el transitar cotidiano en la UPEL IPB.

El sumergirme en este sentir investigativo, sobrevenido desde diversas aristas que conforman un gran nudo crítico en referencia con la responsabilidad social de la universidad venezolana ante las transformaciones sociales que se desarrollen en su seno, indujo a preguntarme cómo develar el conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa, al asumir el conocimiento de acuerdo con Flórez (2005) en el sentido de “un proceso dinámico en permanente desarrollo, en evolución... es esquemático y

parcial, siempre podemos realizar un nuevo progreso en él” (p. 7). Es decir, el conocimiento se renueva constantemente en la interacción del hombre en su diario vivir, es inacabado, al resignificarlo de acuerdo con la realidad vivenciada a través de la interacción dialógica con los otros.

Asimismo, Hessen (2002) plantea que “el conocimiento es aquel que se produce a partir de la autorreflexión de un sujeto que ha vivenciado una particular relación con un objeto; este último es aquel que puede ser aprehensible y llega a ser aprehendido.” (p.2). Sobre ello, comprendo cómo el conocimiento puede ser construido socialmente, a través de la reflexión y resignificación que realiza el sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer.

Considero pertinente destacar que en la UPEL la formación docente inicial declarada en el Documento Base del Diseño Curricular (2011), se aprecian los componentes de: Formación Docente, Formación Profesional Específica y Formación Contextualizada, desde los cuales se invita al profesor a desarrollar acciones educativas en atención a construir, deconstruir, recrear y significar el conocimiento pedagógico en la cotidianidad de las aulas al reflexionar constantemente sobre su accionar, con el fin de configurarlo de manera única y particular.

Estos componentes mantienen gran importancia en la construcción del conocimiento pedagógico, dada su misión universitaria referida a formar profesores. En el caso del IPB, dispone de diecinueve (19) especialidades: Castellano, Química, Física, Biología, Geografía e Historia, Educación Primaria, Inicial, Música, Física, Comercial, Agropecuaria, Electricidad, Mecánica, Informática, Electrónica, Matemáticas, Idiomas Modernos, Especial mención Dificultad del Aprendizaje, Especial mención Retardo Mental; a la par de la presencia del Departamento de Formación Docente, el cual tiene como principal misión formar un profesional de la docencia que asuma su profesión con idoneidad, autonomía y respeto, en pro de un permanente mejoramiento para trascender académica y socialmente.

A fin de significar el fenómeno, generé espacios valorativos de las vivencias cotidianas narradas por los actores sociales, para recrear un escenario intersubjetivo y propiciar credibilidad a este estudio. Al respecto, Schütz (1995) señala sobre el mundo

de la vida cotidiana “es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar...sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos.” (p.25). Por lo cual, sólo los actores sociales de la UPEL IPB conocen lo que allí sucede.

Es así como, siguiendo las pautas de Sandín (2003), cito el testimonio informal suministrado por el Profesor YM, quien se desempeña como docente de la especialidad Mecánica Industrial en esta casa de estudios, al aludir “*Lo importante es que el muchacho de mecánica aprenda de su disciplina, aquí el que choca una pieza en el torno repite la materia, así sea muy bueno en lo demás, porque lo importante cuando él vaya a la empresa es que no dañe el material.* (Conversación, mar. 2017).

De acuerdo con este contenido testimonial, el profesor le otorga mayor relevancia a la formación especializada que a la docencia, pero esta constituye el propósito fundamental de la misión declarada por la UPEL, lo cual en cierto modo lo desvía de la misma. Deja en evidencia su clara inclinación hacia el componente de Formación Profesional Específica, poco advirtiendo la esencia de la función social otorgada por el Estado venezolano a la universidad pedagógica.

En esta apreciación, considero un sentido mecanicista desde el cual se piensa al docente desde una formación conductual que poco beneficia la emergencia de conocimientos pedagógicos desde su práctica, lo que me llevó a indagar sobre el desafío de interpretar cómo significan los docentes el conocimiento emergente de su praxis educativa cotidiana, pues son ellos quienes crean las significaciones de su mundo, desde sus propias vivencias, experiencias, formación, creencias y valores en su mundo cotidiano, elementos que, a su vez, me convocan a clarificar el fenómeno de la cotidianidad, concepto empleado a menudo con ligereza sin ahondar en su complejidad y profundidad. De acuerdo con los planteamientos de León (1999):

La cotidianidad puede abarcar distintos espacios y circunstancias humanas, las cuales recogen un amplio espectro de fenómenos ligados a cosas que pueden ir desde la prolongación de patrones y estilos de vida que caracterizan etapas históricas, hasta las interacciones siempre cambiante entre individuos y colectivos que conviven durante tiempos variados (p.26).

Conlleva las vivencias por las personas en su diario acontecer, mediante procesos de socialización, que a su vez configuran la propia cotidianidad a medida en la cual el sujeto se relaciona con los otros y va construyendo su propio ser, como elemento constitutivo de la persona. En torno a ello, considero su sentido intersubjetivo intencionado en un mecanismo sustantivo de construcción social significativa y valiosa en el ámbito de la UPEL IPB, como escenario en el cual emerge mi interés investigativo.

Con relación a lo planteado, Méndez (2012) afirma “el análisis de lo cotidiano devela el ámbito en que los docentes, como sujetos concretos e históricos, se reproducen, conocen y transforman la realidad.” (p. 33). Este proceso requiere partir de la existencia real de un contexto histórico, social y cultural específico, para reflexionar sobre las experiencias y representativas de conocimientos contextuales, al recrear, desde vivencias significadas en las prácticas cotidianas, nuevos sentidos de las teorías, conceptos y procesos creados por otros, a fin de dar respuesta a las necesidades presentes en diferentes contextos.

Sin embargo, pocos profesionales de la docencia otorgan valor al conocimiento emergente de su praxis y el significado que puede tener como núcleo dinamizador en los aportes requeridos para el avance de las ciencias pedagógicas, las cuales se encuentran en permanente e inacabada construcción. Sobre ello, destaco la oportuna reflexión de Flórez (ob. cit.) quien expresa lo siguiente:

La pedagogía como disciplina, intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humano, no es una disciplina unificada, ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, cuyo objeto es también el hombre cultural. (p. 21).

De allí que, los conceptos derivados de las ciencias educativas se yuxtaponen, según señala este autor, por las relaciones interdisciplinarias entretejidas entre teorías educativas, corrientes filosóficas, concepciones de hombre y sociedad, las cuales desembocan y enrumban planeamientos curriculares. Desde un sentido referencial, orientan el accionar educativo en atención a las características sociohistórico-culturales

de la realidad donde ésta se lleve a cabo, para develar nuevas maneras de significar las teorías pedagógicas, en cuyo proceso comprendo, emerge un conocimiento contextual.

En atención a ello, convergen puntos de encuentros y desencuentros a la hora de debatir sobre los significados de la educación y la pedagogía, así como el sentido otorgado a ellos por cada uno de los docentes, de los cuales deriva su postura ante los procesos didácticos, dada su orientación epistemológica, y a su vez en un sentido amplio, obedece a la concepción de mundo y hombre que dinamiza su accionar, lo cual representa entonces, un problema epistemológico debatido a lo largo del tiempo. Por ello, es relevante considerar cómo los fines de la educación varían dependiendo del contexto histórico, social y cultural al cual el individuo pertenece, quien va otorgando significados a lo largo de sus procesos de socialización en escenarios personales o formativos, que a su vez responde a la capacidad de autoreflexión asumida sobre diferentes aspectos de sus propias vivencias.

Luego, es menester destacar que, en el escenario venezolano, la educación se configura sobre los planteamientos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), artículo 102, la cual reseña:

La educación es un servicio público y está 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 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 y con una visión latinoamericana y universal. (p. 23).

Desde esta mirada de la educación, la sociedad venezolana postula la necesidad de docentes que puedan hacer frente a las realidades presentes y emergentes en los contextos escolares, con un sentido creativo e identitario; sostengo que ello implicaría asumir el rol de un investigador capaz de comprender y desarrollar las potencialidades de cada uno de sus educandos en servicio a la sociedad, además de indagar constantemente sobre su accionar a fin de generar premisas conceptuales sobre su práctica, convertido en conocimiento práctico al emerger de su accionar cotidiano en el aula.

En general, comprendo la educación como un proceso activo, consciente, de innovación, en el cual de manera integral la sociedad forma a los individuos para ser capaces de realizar las acciones necesarias que permitan su sobrevivencia, mejora y transformación. Con ello, cobran vida las palabras del maestro Prieto (1985) quien expresa:

La idea del fin en educación procede de la idea del hombre. Una vez concebido el hombre dentro de un sistema filosófico cualquiera, se plantea cómo debe ser educado para que pueda alcanzar el pleno desarrollo de sus virtualidades físicas y mentales. (p. 153).

Como lo expresa el autor, los fines educativos parten de la idea sobre el hombre que desprenden los propósitos inspiradores de las acciones educativas realizadas por los docentes, en estrecha relación con el sentido social otorgado a la educación. De allí, la importancia de escudriñar sobre el conocimiento pedagógico que construye el docente en su cotidianidad, proceso en el cual convergen teorías educativas, corrientes filosóficas de educación, concepciones de hombre, sociedad y su sentido de la realidad, entre otros, por tanto, desde el planteamiento didáctico micro curricular busca concretar las intencionalidades planteadas en un nivel macro curricular, en la resignificación de las prácticas pedagógicas.

Al respecto, Méndez (ob. cit.) señala “los profesores se consideran sujetos sociales que se apropian de las nuevas realidades para viabilizar las utopías y los proyectos necesarios en la transformación de los espacios educativos de la universidad...desde la cotidianidad” (p.78). De este modo, el docente resignifica desde su sentir un conocimiento emergente en lo cotidiano, en la relación cara a cara con los estudiantes, sus pares, coordinadores, en una interacción dialógica que manifiesta su formación, cultura, conocimientos y valores, distinguiéndolo en su particular cosmovisión, a través de procesos reconstructivos del conocimiento en los cuales se aproxima o aleja de los fines de la educación.

Luego, el docente requiere configurar un bagaje de saberes clarificantes sobre la educación, la pedagogía y el currículo; sin embargo, de acuerdo a mis vivencias en la UPEL IPB considero que formamos pedagogos poco ocupados en desentrañar el

significado de la pedagogía, al confundirla con la didáctica o la educación. En términos reflexivos esta situación me lleva a considerar un vacío de carácter conceptual, como producto del desplazamiento realizado a estos relevantes conceptos por el conocimiento disciplinar especializado, el cual ellos tienden a favorecer en su ideario docente. Al respecto, estimo conveniente referir el Reglamento General de la UPEL (2012), en su Artículo 6:

La Universidad imparte una educación orientada a la formación de competencias profesionales de la docencia con vocación de servicio, con clara conciencia de la importante misión que les corresponde como agentes activos para el mejoramiento social y el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país y para la construcción de otros valores fundamentales.
(p. 3)

Desde esta declaratoria interpreto que la docencia es una labor esencial en la UPEL IPB, al representar su primera responsabilidad frente a la sociedad venezolana, con referencia a su noble misión en cuanto a ser un ámbito para el resguardo de la cultura, los valores y la generación del conocimiento, cuya naturaleza exclusivamente humana, desemboca en procesos delegados a los docentes como responsables de trabajar con este bien intangible, razón por la cual, mi accionar indagativo dirige su mirada hacia un sentido comprensivo del conocimiento pedagógico emergente desde la praxis de los docentes, pues estimo su poca apreciación y significado valorativo de su compromiso en la consolidación de la pedagogía como una ciencia social.

Estas pautas me llevan a pensar sobre el fin de la educación en la UPEL IPB, porque percibo cómo los docentes de diferentes especialidades direccionan sus procesos priorizando la formación especializada, con lo cual podrían estar formando técnicos en diversas disciplinas y no docentes capaces de generar conocimientos contextuales pedagógicos para contribuir a la formación de ciudadanos identificados con una noción ética de lo que de él espera la sociedad, por lo cual considerar la prioridad de nuestra alma mater, en referencia a formar pedagogos dotados de competencias para educar a ciudadanos aptos para la vida en sociedad, es una prioridad de sentido epistémico y social.

Percibo, desde un sentido vivencial cotidiano, que estos procesos son poco reflexionados por el docente, al mantener prácticas educativas tradicionales y rutinarias, poco orientadas hacia la reflexión y reconstrucción permanente de significados, desde la recursividad en su propia práctica, para generar nuevos conocimientos. En torno a ello, valoro el testimonio informal de la profesora FF del área de Tecnología Educativa, adscrita al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, quien expresó *“Los docentes no convierten en conocimiento las experiencias que se producen de manera espontánea en el aula, el profesor no la prepara, porque eso se da de forma natural, entonces para poder repetirlo, él tiene que anteriormente sistematizarlo, escribirlo, compararlo con teorías y eso de verdad tiene mucho trabajo. Es más sencillo reproducir actividades diseñadas por otros que producirlas para generar intencionalmente nuevas propuestas. (Conversación, sep. 2017).*

Este testimonio evidencia algunas barreras en las cuales el docente puede arraigarse ante su indisposición a la producción del conocimiento pedagógico. Destaca la poca significación de los docentes como sujetos epistemológicos, al considerar que sus vivencias en el aula no trascienden de ella pues hacerlo representa una carga de trabajo adicional, por lo cual prefieren reproducir saberes construidos por otros. Esto denota una visión tradicional imperante en su pensamiento y conlleva considerar escasamente el valor del conocimiento emergente de sus prácticas a través de las acciones cotidianas realizadas en su quehacer profesional.

Desde las consideraciones de Arancibia y Badia (2015), una docencia tradicional se caracteriza por desarrollar prácticas *“Transmisivas-Reproductivas, donde el conocimiento es un objeto traspasable... Las concepciones están sustentadas en una realidad externa objetiva...privilegia la entrega de información y un aprendizaje reproductivo por parte de los estudiantes.”* (p. 64). Esta postura desencadena una escasa significación sobre la construcción social del conocimiento, al centrar el interés en la repetición de contenidos y estrategias desarrollados por otros, subestimando la capacidad de resignificar desde sus propias vivencias, nuevas formas de producir conocimientos.

En este devenir, Vergara (2016) afirma que en la práctica docente intervienen “acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social...en las prácticas se ponen en juego intenciones conscientes, pero también deseos, temores, expectativas. Estos aspectos conscientes e inconscientes participan en la constitución de los significados que los sujetos otorgan.” (p.76). Por tanto, los docentes someten de manera deliberada o involuntaria sus acciones profesionales a sus ideas, creencias, prejuicios, valores, que inciden estrechamente en las decisiones orientadoras de su propia práctica. De este modo, su cosmovisión ante el mundo es determinante al momento de seleccionar la manera en la cual construye o reproduce el conocimiento en el aula y se expresa didácticamente.

Asimismo, es relevante considerar que las vivencias del docente están cargadas de significados, los cuales pueden ser sometidas a la reflexión. De allí la intención de acercarme a comprender cómo se puede construir conocimiento desde la cotidianidad de las prácticas de mis colegas, en atención a sus opiniones reflexivas sobre ello, pues según el testimonio de descrito, se requiere recrear una fortaleza actitudinal para cimentar y publicar las nuevas elaboraciones, sin temores ni complejos, a fin de hacerlas visibles ante pares, estudiantes y la comunidad científica.

Al respecto, el profesor NA del área de Tecnología Educativa, adscrito al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, expresó en testimonio informal: *“Para producir nuevo conocimiento lo primero a considerar es la motivación del docente y la actitud con la que asuma su praxis, porque siempre vamos a recibir críticas de lo que hacemos, sobre todo si somos docentes noveles. Muchas veces no son aceptadas nuestras propuestas, y llega el momento en que se siente temor de comunicar las experiencias vividas, por lo cual tratamos de ocultarlas o guardarlas celosamente, así lo sistematicemos, entonces igual no trasciende fuera del aula porque no se comunica a la comunidad científica, nos volvemos reproductores de conocimiento. (Conversación, jul. 15, 2017).*

De este contenido testimonial evidencio que los docentes poco se significan como sujetos generadores del conocimiento, no tienden a sistematizarlo, verbalizarlo, compartirlo o publicarlo, por ende, escasamente aportan al desarrollo de las ciencias

pedagógicas y educativas, pues no generan teorías sustantivas, al sentir temor hacia la crítica o poca aceptación de sus ideas. En ello, percibo una precaria valoración hacia el conocimiento emergente de sus prácticas y su oportunidad de valoración como sujeto epistémico de la educación y la pedagogía.

Por otra parte, el actor social manifiesta que para generar conocimiento pedagógico desde la praxis educativa es necesario escribirlo y sistematizarlo, a fin de compartirlo con la comunidad científica y así contribuir al desarrollo de las ciencias educativas y pedagógicas, desde las experiencias significativas vivenciadas en la cotidianidad. En atención a lo planteado, considero que el valor del conocimiento hoy día se determina por la capacidad de la persona al crearlo y compartirlo, lograr en los otros aprendizajes recontextualizados para generar nuevos conocimientos, al resignificarlos desde el tamiz de su ser, su sentido común y cosmovisión; mucho más aún en la UPEL IPB por ser una universidad formadora de formadores.

Connoto dentro del conjunto de los objetivos específicos plasmados en el Reglamento General de la UPEL (ob. cit.) el numeral cuatro del artículo 11, al destacar la intención declarativa de “formar profesionales de la docencia con sentido ético, espíritu democrático, dominio de la especialidad y de los métodos y técnicas docentes para satisfacer las necesidades del sistema educativo venezolano en sus diversas modalidades.” (p.3). Desde esta perspectiva, la escasa significatividad hacia una formación inicial del docente que haga énfasis en el desarrollo de la dimensión pedagógica del profesional, como eje central para la adquisición de las competencias requeridas por la sociedad, en especial la venezolana, para el ejercicio de la docencia en las diversas áreas disciplinares por especialidades, niveles y modalidades del sistema educativo vigente en el país. De allí, mi inquietud de interpretar cómo significan los docentes el conocimiento pedagógico cuando configura su praxis educativa.

Es importante señalar que las premisas fundamentales de las funciones que deberían desarrollar los profesionales al servicio de la formación docente en la UPEL-IPB se encuentran declaradas en las Políticas de Docencia (2000), documento en el cual se exhorta a los actores educativos que hacen vida en ella, entre otros aspectos, hacia dirigir sus acciones y esfuerzos en la consolidación de la misión institucional:

Una institución pública de cobertura nacional cuyos propósitos son: formar, capacitar, perfeccionar y actualizar a los docentes que requiere el país; asesorar al Estado venezolano en la formulación de políticas educativas; promover los cambios en materia educativa y generar, aplicar y divulgar nuevos conocimientos, teorías y prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo humanístico, científico, tecnológico y social del país a través del ejercicio innovador, pertinente, eficaz y eficiente de sus funciones de docencia, investigación y extensión. (p. 26)

La función social esencial atribuida a la UPEL es la formación de los profesionales de la docencia para la sociedad venezolana. Más allá de capacitar a un técnico en un área del saber, se trata de un profesor que signifique su compromiso en la construcción del conocimiento pedagógico para gestar cambios y contribuciones, desde su quehacer cotidiano, al desarrollo social venezolano en atención a las necesidades y problemáticas contextuales emergentes en su inmediatez comunitaria, mediante la fecundación de conocimientos resignificados, socialmente construidos a través de su praxis.

Por ello, la formación inicial del docente venezolano ha sido cuestionada en su sentido innovador, por cuanto se requieren profesores que aporten al desarrollo sostenible y sustentable de las instituciones educativas. Este requerimiento demanda una docencia investigativa, que contribuya a construir y reconstruir el conocimiento para hacerlo pertinente ante los desafíos presentes en su contexto local, con proyección a escenarios nacionales e internacionales, en correspondencia a la legislación y planes de desarrollo del Estado relacionados con el perfil del ciudadano que amerita la sociedad, especialmente en un ámbito de naturaleza pandémica.

En el planteamiento educativo, el elemento orientador de los procesos formativos realizados por los docentes se centra precisamente en conocer la visión del hombre, el contexto histórico, social, cultural en el cual se inserta su práctica. En el caso de la UPEL IPB, se traduce en una tarea compleja, pues se trata de preparar a un futuro profesional de la docencia que se encargará a su vez, de la formación de los ciudadanos venezolanos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo del país. Para ello, el modelo de formación docente, declarado en el Documento Base del Currículo de la UPEL (ob. cit.) describe su postura humanista, en el sentido que:

Está centrado en el desarrollo humano con énfasis en lo personal, social, profesional y ético. Promueve la reflexión desde una perspectiva crítica de la profesión docente y áreas afines, da sentido a lo que se piensa, se hace y se dice... Promueve la construcción individual y social del conocimiento, mediante la investigación como acción humanizadora y proceso de reflexión sobre el conocimiento y la actuación docente manteniendo la vinculación permanente entre teoría y práctica que dialógicamente coloca al ser humano en contacto permanente y continuo con su entorno interno y externo. (p. 18)

La formación docente en la UPEL busca incansablemente desarrollar en sus educandos la reflexión crítica, como elemento esencialmente humanizante y dinamizador de la práctica, mediante la articulación de la teoría y la práctica, en un proceso continuo, sistemático y organizado con miras a revisar y renovar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, valores o actitudes permanentemente, destinados a alcanzar la calidad en la educación que se ofrece, a fin de contribuir al desarrollo profesional, social, ético y personal del docente. Todo ello con la intencionalidad de generar nuevos conocimientos desde la práctica situada.

Por lo cual, resulta clave en la formación del docente interrogarse sobre la creación de escenarios para la reconstrucción y reflexión permanente de la práctica como oportunidad de desarrollo profesional en la UPEL al recrear conocimientos situados, como proceso complejo, conlleva un cambio de actitud en el desarrollo y transformación de significados dibujados desde la didáctica desarrollada en ambientes de aprendizaje y que puede convertirse en praxis.

En tal sentido, la praxis es entendida por Grundy (1994) como “el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social... supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se parte de reconocer que el significado se construye socialmente, no es abstracto.” (p.147). A su vez, la praxis es histórica, al recrearse desde la trascendencia evolutiva de la realidad social, a través de la interacción entre la acción y la reflexión, mucho más al tratarse de la praxis educativa.

En torno a esas ideas, me pregunto si en los escenarios de la UPEL la praxis educativa se enriquece en las vivencias individuales y colectiva, a través de procesos de sucesivas reelaboraciones que impriman la necesidad de estar en una constante

reflexión, a fin de desencadenar cambios y transformaciones en su desempeño, en la tarea de formar a los docentes requeridos por el sistema educativo venezolano.

Además, inquiero reflexionar sobre si realmente los docentes desarrollan sus prácticas con un sentido reconstructivo del conocimiento pedagógico, puesto que en consideración a los planteamientos de Díaz (2013), el docente, sobre todo el universitario, en su ejercicio profesional está llamado a enseñar y construir saberes cuando se enfrente a situaciones particulares del aula como espacio dialéctico, donde convergen símbolos y significados respecto a las concepciones y prácticas desde su mundo personal y profesional. Procesos que se originan en la reflexión epistemológica, al elaborar nuevos conocimientos que coadyuven a fortalecer y desarrollar su práctica.

Estas consideraciones me llevan a comprender que la docencia es una profesión compleja, cuyo énfasis permite asumir socialmente la responsabilidad de la formación de las personas en consideración a los fines enunciados en el plano político-administrativo de un país, cristalizado en los significados y sentidos otorgados por el profesor en el planteamiento microcurricular. Dichas significaciones guardan correspondencia con la manera particular como se relacione con la realidad, orientado por la visión epistemológica direccionadora de su accionar en la construcción del conocimiento, es decir, la cosmovisión que permea sus pensamientos y acciones, lo que constituye un ideario poco fortalecido por los docentes del contexto indagado.

Este sentido constructivo me permite valorar la importancia de insertarme en la noción de la sociedad del conocimiento, en atención a su significatividad en el ámbito universitario como espacios en los cuales identifica, produce, trata, transforma, difunde y utiliza la información para recrear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005):

Una sociedad del conocimiento ha de poder integrar a cada uno de sus miembros y promover nuevas formas de solidaridad con las generaciones presentes y venideras. No deberían existir marginados en las sociedades del conocimiento, ya que éste es un bien público que ha de estar a disposición de todos...el conocimiento es esencialmente un camino hacia la sabiduría.
(p.18)

La UPEL IPB, se distingue como un ente en el cual convergen sociedades del conocimiento, como un bien intangible, puesto que desde sus raíces inspiradoras es una universidad que propone la formación de docentes investigadores, que nutran las instituciones educativas a nivel local, regional, nacional e internacional. Es una intención destinada a fortalecer desde la valoración de sí en las cualificaciones que le aporten el sentirse sujetos del conocimiento y compromete la relevancia y el compromiso en el desarrollo de la sociedad que asume la universidad, en la generación de conocimiento.

Estos escenarios, requieren que el conocimiento se encuentre siempre en construcción, no repetido desde la perplejidad de un sujeto que acumula y experiencia lo dado, desde cosmovisiones tradicionales, por lo cual se instituye en la búsqueda constante para aportar soluciones a problemas o fenómenos sociales, por ser un elemento inacabado, resignificado constantemente en atención al contexto histórico, social y cultural en el cual se realicen las acciones que participen de su constitución, desde el establecimiento de conexiones entre las teorías existentes, las emergentes de la praxis educativa, en función a las necesidades sociales. Por lo tanto, el conocimiento es un bien social en constante reconstrucción.

En este orden de ideas, Alanis (2004) destaca “el hombre es inacabado...la sociedad está en cambio permanente por la influencia y la acción del hombre, por efecto de la transformación del conocimiento”. (p.15). Cada vez que se modifica el contexto cultural, histórico y personal del docente, resignificará su noción de mundo. El docente, como sujeto cognoscente trabaja con el conocimiento y las ideas en su condición de profesional práctico y humano, lo cual le demanda generar procesos de reflexión para interpretar el saber de manera particular, desde su propia cosmovisión, la cual no se agota en la vivencia cotidiana temporal en estrecha relación con los procesos de reflexión sobre su accionar pedagógico. Esta consideración representa un sentir que será materializado a través de encuentros dialógicos reflexivos que confronten al docente con su accionar y la cosmovisión que lo direcciona.

Es así como en la universidad convergen diferentes cosmovisiones, sin embargo, requieren orientarse hacia la concreción de las grandes intencionalidades en la

formación de profesionales y guardar coherencia con su sentido filosófico humanista, pues de acuerdo a los planteamientos de Moncada (2008) “La universidad es una comunidad académica que de modo riguroso y crítico contribuye al desarrollo de la dignidad humana y la herencia cultural...para llegar a una comprensión más profunda de lo que es el ser humano.” (p. 147), en la incansable búsqueda de recrear saberes y conocimientos, como espacio dentro del mundo social culturalmente constituido, en donde confluyen diferentes visiones, valores, tradiciones y enfoques que entretejen y complejizan la praxis educativa.

Con referencia a la complejidad de la praxis educativa, la responsabilidad de la formación y el entramado epistemológico que la fundamenta en la producción de conocimiento pedagógico, considero oportuno citar el testimonio informal de la actora social CS, quien es profesora del área de Tecnología Educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB, al plantear reflexivamente que *“El conocimiento pedagógico del docente se construye todos los días, cuando reflexionamos y ejecutamos nuestra práctica. Sin embargo, en los departamentos no le dan importancia a los componentes de formación general y pedagógica. En algunos colegas de los departamentos estas áreas no son relevantes para la formación del docente”*. (Conversación, jul. 2017)

Este contenido testimonial de la Profesora CS evidencia dos aspectos importantes, el primero, es relativo al conocimiento que se desarrolla, genera y contextualiza en las prácticas cotidianas del docente de la UPEL IPB, y en segunda instancia, la significancia otorgada al componente de formación pedagógica en la formación de los futuros docentes, en lo cual subyace la escasa valoración y sistematización de los conocimientos generados desde su práctica en el aula.

El conocimiento profesional del docente representaría la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, la sociedad, la institución escolar, los otros agentes educativos, los lugares de formación, entre otros, que son movilizados y empleados en la práctica cotidiana para resolver problemas educativos. Estas consideraciones me llevan a indagar sobre cómo comprender el sentido de la generación del conocimiento emergente de la praxis de los docentes.

Con relación a ello, Tardif (2004) afirma que el docente posee conocimientos contruidos producto de la praxis social, caracteriza estos saberes como heterogéneos, plurales, experienciales, pragmáticos, compuestos. Propone cinco saberes profesionales provenientes del ámbito personal, los propios de su historia de vida y por socialización primaria, los procedentes de la formación escolar anterior, dados por la formación y la socialización preprofesional, los procedentes de la formación profesional para la docencia, en las instituciones de formación, saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo y de sus propias vivencias en la profesión, en el aula o en la escuela, también contruidos por la práctica del trabajo y la socialización.

En atención al ámbito pedagógico, la actora social RA, docente de Tecnología Educativa en la UPEL IPB, en conversación informal, plantea lo siguiente *“Cuando se invita a los profesores de los departamentos a trabajar con los cursos del componente pedagógico se niegan, alegando que eso es mucha teoría o en algunos casos dicen que ya no quieren saber más nada de esos temas, sin saber que de esa manera niegan su propia formación y más allá de ello, ponen en duda su cualidad como docente porque él no es un especialista, es un docente”*. (RA, Conversación, jul. 23)

Este testimonio me permite reflexionar en torno a la significancia que le otorgan los profesores universitarios de las distintas especialidades en la UPEL IPB al componte pedagógico en la formación de profesionales de la docencia, al estimar su poco reconocimiento a los campos del saber de la teoría educativa, la tecnología educativa y las ciencias de la conducta, desestimando los aportes de la formación pedagógica al desarrollo de las competencias docentes que más tarde le corresponderá demostrar en contextos reales a cada uno de los docentes titulados en la mencionada casa de estudios. Estas consideraciones me permiten significar por qué escasamente generan conocimientos pedagógicos.

Ante ello, me pregunté cómo generar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente desde la praxis educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB, a través de develar su significado y formalización desde las prácticas cotidianas que realizan con la noble intención de formar profesionales de la

docencia. Para ello, emprendí el recorrido hacia un proceso intersubjetivo al acercarme a los actores sociales, quienes a través de su viva voz expresaron sus sentires, vivencias sobre el fenómeno en estudio, el cual interpreté y comprendí, a través de las siguientes intencionalidades.

Intencionalidades de la Investigación

Develar el conocimiento pedagógico de los docentes desde la praxis educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB.

Interpretar los significados otorgados por los actores sociales al conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB.

Comprender el sentido del conocimiento pedagógico emergente desde la praxis educativa en el contexto indagado.

Generar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente desde la praxis educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB.

Significatividad de la Investigación

Emprender una investigación en el complejo, incierto, indeterminado globalizado y pandémico mundo en el cual nos corresponde a los docentes recrear prácticas socialmente pertinentes que respondan con pertinencia a estos desafíos constituye un gran reto. Sin embargo, la fortaleza de nuestra formación nos concede la oportunidad de soslayarnos para construir mundos posibles desde una postura humanística solidaria.

Los aspectos fundamentales para el desarrollo de una Tesis Doctoral precisan un cuestionamiento sobre si la investigación obedece a una necesidad social o a un interés personal. Confieso que no es sencillo generar una respuesta a la interrogante planteada sin mirar las necesidades del contexto y las informaciones derivadas de él, sobre todo en los escenarios educativos universitarios donde convergen diversas cosmovisiones, pero ciertamente, la significatividad de la investigación se constituyó a medida que configuraba aportes socioeducativos en este ámbito, lo cual da cuenta de su valor social.

Las instituciones universitarias, como grandes sociedades del conocimiento, asumen uno de los retos más importantes producto de la postmodernidad y la

globalización: construir nuevos saberes. En palabras de Carbonell (2014) “hoy día el valor máspreciado ya no son las mercancías sino la información. Comprar y adquirir información, distribuirla y controlarla, seleccionarla y convertirla en conocimientos”. (p.54). En este orden de ideas, develar, interpretar y comprender los significados y sentidos otorgados al conocimiento emergente de la praxis educativa de los docentes de la UPEL IPB, permitió acercarme a estos actores sociales para generar teoría sustantiva sobre este fenómeno, a fin de propiciar reflexiones que se sedimenten en una resignificación de la praxis que beneficie al contexto donde se desarrolla.

En tal sentido, connoto que la UPEL IPB es un espacio significativo, cuyo valor reside en la noble misión de formar los docentes para el desarrollo del país, los cuales desde sus saberes consoliden los propósitos institucionales. la universidad es considerada por la Unesco (ob. cit.) como “un bien social para la socialización del conocimiento” (p. 29), como ámbito donde convergen personas que despliegan cosmovisiones diversas, quienes desarrollan una manera única y personal de aproximarse a la realidad, lo cual se traduce en valores, creencias, costumbres, maneras de pensar y acciones del individuo, compartidos a su vez por una sociedad del conocimiento, que enriquece los saberes educativos, pedagógicos y curriculares en la institución, pionera en Venezuela.

Además, el presente estudio adquiere interés porque responde al cumplimiento de acuerdos internacionales suscritos por nuestra nación en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior (2009), donde asume la obligación de mantener la educación superior como un bien público, para atender el fortalecimiento de la formación de docentes, tanto en el pregrado como en el postgrado, con programas que les capaciten para constituirse en ciudadanos responsables y críticos. Además, se le designa a la universidad la responsabilidad de promover, generar y difundir conocimientos para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades. En este caso, se trata de realizar aportes a la gestión del conocimiento pedagógico en la UPEL IPB desde y en la formación de los docentes venezolanos.

De igual modo, el Plan de Acción derivado de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (2018), afianza este compromiso e

invita a estas instituciones a desarrollar acciones de articulación con todo el sistema educativo, al favorecer con sólidas bases cognitivas y de aprendizaje para adquirir, construir y transferir conocimientos en beneficio de la sociedad, en consideración a las necesidades de los nuevos contextos, la formación integral y las relaciones de los profesionales, a fin de posibilitar el desarrollo pleno de éstos. Por lo tanto, destaco considerar que en la sociedad actual las instituciones del conocimiento, en particular las universidades, han adquirido una importancia estratégica lo que connota la significatividad de esta investigación.

La importancia social del presente estudio surge en su propósito de generar una aproximación teórica sobre el conocimiento pedagógico emergente de la praxis de los docentes en la UPEL IPB. La investigación germinó a través de procesos dialógicos que permitieron la interpretación y comprensión de los significados atribuidos por los actores sociales, quienes construyeron su realidad configurada desde una perspectiva personal y con los otros, en un ámbito de estudio de naturaleza intersubjetiva, a partir de la visión epistemológica del construccionismo social.

La indagación benefició a los docentes universitarios del IPB, al propiciar procesos comprensivos sobre su praxis educativa, para significar valorativamente su quehacer cotidiano, a fin de reconocer la importancia de sus acciones dentro y fuera del aula, en contacto intersubjetivo con los docentes en formación inicial, pares, comunidad, entre otros. Los encuentros dialógicos con los actores sociales sirvieron de escenario para comprender desde su propia voz los significados y sentidos que le otorgan al conocimiento pedagógico.

Con relación a la metodología, es importante señalar que la fenomenología no tiene una sola vía para construir una investigación, ella es una invitación al encuentro con la vida, sentires, vivencias, experiencias, valores de los actores sociales. Como investigadora asumí una postura interpretativa de sus voces para generar una aproximación teórica, desde sus cosmovisiones, respetando la visión particular de cada uno de ellos.

En torno a mis significancias, generé aportes al conocimiento sobre el fenómeno indagado, desde la interpretación de los sentires expresados dialógicamente por los

actores sociales en espacios reflexivos propicios para la comprensión del docente como sujeto del conocimiento pedagógico, y la relación de su praxis educativa como ámbito donde recrea la construcción del conocimiento. Se trata de contribuir al desarrollo de las ciencias educativas y pedagógicas para aportar teoría sustantiva que enriquezca la episteme de ambas ciencias.

Esta indagación se suscribió a la línea de investigación Didáctica y Formación Docente, adscrita al Núcleo de Investigación Contexto y Praxis Socio Educativa (NICPSE), debido a que buscó develar, interpretar y comprender los significados y sentidos otorgados por los docentes del Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB al conocimiento pedagógico emergente de su praxis educativa, para generar un cuerpo teórico que aporte una visión holística sobre este fenómeno.

ESTADÍA II

SENDA DEL NAVEGANTE. REFERENCIAL TEÓRICO

*El que no sabe por qué camino llegará al mar,
debe buscar el río por compañero.
Anónimo*

En el siguiente apartado desgloso aspectos teóricos relacionados con el fenómeno en estudio; para ello, de una manera sucinta muestro a continuación las huellas de otros investigadores y teóricos que emergen como faros para direccionar el camino hacia la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa del docente universitario, con el fin de recrear el estado del arte en torno al conocimiento pedagógico, la praxis educativa y el escenario universitario como ámbito de la presente investigación y sirven de apoyo para la comprensión del fenómeno.

Huellas de Otros Investigadores

Los estudios previos, de acuerdo con Izcarra (2009) representan “un vaciado de los trabajos de investigación relacionados de forma específica con el objeto de estudio, que plasma con la suficiente claridad la continuidad lógica entre los trabajos previos y el propuesto por el autor.” (p.40), se comprenden como el análisis y valoración de las indagaciones anteriores relacionados con el fenómeno, bien sea por su desarrollo histórico, teórico conceptual o metodológico.

El conocimiento pedagógico como constructo teórico puede estudiarse desde diferentes puntos de vista, es así como en el contexto internacional, Almonacid (2017) en la Facultad de Educación en la Universidad de Extremadura, Chile, realizó una Tesis Doctoral titulada “El proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de educación física de la región de Maule, Chile”. El investigador se planteó conocer y comprender el proceso de construcción del conocimiento didáctico generado por los docentes de Educación Física en la mencionada región.

Asumió una metodología mixta de investigación, en la idea de reunir los paradigmas positivista e interpretativo, a fin de articular enfoques cualitativos y cuantitativos desde perspectivas complementarias, en la cual, en una primera fase deductiva, diseñó y validó un cuestionario que fue aplicado a una muestra representativa de profesores de Educación Física, del cual realizó un análisis estadístico. En la segunda fase inductiva, realizó una matriz sistematización, un guion de entrevistas que aplicó a los informantes y analizó su contenido.

Entre los hallazgos, destaca que los profesores revelan ciertos aspectos del quehacer pedagógico, vinculándolos permanentemente con su práctica en el aula y concepciones sobre el conocimiento emergente de la praxis cuando se plantea desde la perspectiva de las estrategias de enseñanza, en Educación Física y el Currículo. A manera de conclusión significa cómo los actores sociales participantes en su investigación son capaces de asimilar el conocimiento pedagógico, interpretándolo como la capacidad de enseñar un contenido a través de diversas estrategias pedagógicas y metodológicas, por tanto, la construcción del conocimiento pedagógico es una cuestión fundamental para el profesor al momento de impartir clase, en la búsqueda de equilibrar los aspectos conceptuales, las necesidades de los estudiantes y el contexto.

El aporte de esta investigación a mi estudio está evidenciado en el reconocimiento del docente como un sujeto que genera conocimientos para responder los requerimientos contextuales, curriculares, fines de la educación, entre otros aspectos propios del espacio cultural, histórico y social en el cual le corresponde realizar sus prácticas, asignándole nuevos significados que surgen de su cosmovisión, como aspecto fundamental en la construcción del conocimiento pedagógico al momento de desplegar su clase.

De forma similar, Pedragosa (2018) presentó su Tesis Doctoral titulada “El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios”, para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Su objetivo se centró en indagar el conocimiento sobre la enseñanza de docentes universitarios y los procesos implicados en su construcción.

Con relación al diseño y desarrollo metodológico, se ubicó en el paradigma interpretativo, en el marco de una investigación cualitativa de tipo exploratoria descriptiva del conocimiento de los docentes sobre la enseñanza universitaria, desde el construccionismo social en un estudio de caso instrumental múltiple según Stake (2013). Los actores sociales fueron dos profesores de Educación Física, una docente con Especialización en docencia universitaria y un maestro normal, quien no ejerció en el nivel para el que dicho título lo habilita y dos docentes que no han participado sistemáticamente de procesos de formación docente.

Las técnicas para obtener la información de cada caso son la entrevista en profundidad sobre conceptualizaciones de la enseñanza universitaria y para develar la construcción del conocimiento docente empleó la observación no participante. De la categorización emergieron enunciados provinieron del entramado de significados que los docentes y la investigadora construyeron en el diálogo. Estos enunciados tuvieron dos momentos de instanciación, primario o de primer orden, configurados en los textos de las entrevistas, que luego en el informe de los resultados se constituyeron en un género discursivo más complejo, y de segundo orden o secundario a través de la codificación abierta representada en redes semánticas para la representación gráfica de las vinculaciones elaboradas.

Entre sus hallazgos, destaca el conocimiento articulado que fundamenta el quehacer pedagógico cotidiano del docente, el cual opera como un conocimiento válido en estas acciones y emergen en las justificaciones, argumentaciones, razones prácticas profesionales que emplean para explicar su accionar y por qué lo hacen. En estos enunciados se identifican las cuestiones implícitas en la enseñanza y los tipos de conocimientos enraizados en su quehacer pedagógico.

Asimismo, destaca que el conocimiento pedagógico opera en las prácticas cotidianas y se construye de modo situado con otros sujetos, grupos y estructuras en la arena sociocultural e histórica particular de la institución universitaria y de la vida personal. Por tanto, requiere ser reflexionado desde sus prácticas, no considerado en términos de doxa sino como fuente de significados y sentidos que permiten dar cuenta del saber disponible y en uso sobre la enseñanza, con su potencial capitalización como

recurso para enriquecer los marcos conceptuales sobre la enseñanza universitaria local.

Este trabajo constituye un aporte al estudio que desarrollo porque invita a reflexionar sobre los aspectos relevantes en la configuración del conocimiento pedagógico e informa sobre su desarrollo, desde las diferentes aristas que permiten establecer una relevancia de las interacciones sociales y vivencias que va desarrollando el docente universitario en su cotidianidad, al destacar la doxa como fuente para la construcción de saberes que sustentados con teorías existentes y sometidos a la legitimación propia del conocimiento científico, desde cualquier paradigma en el que se desee accionar, puede significar un gran aporte al desarrollo del episteme educativo y pedagógico.

Por su parte, Casasola (2018) realizó en la Universidad de Baja California, Colima, México, una Tesis Doctoral titulada “Un estudio fenomenográfico sobre estrategias didácticas en docentes y habilidades metacognitivas en estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Instituto Tecnológico de Costa Rica.” Se ubicó en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico.

El objeto de la investigación se centró en describir la percepción que tienen estudiantes de las estrategias didácticas de los docentes y de sus propias habilidades metacognitivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Empleó como técnica el Focus Group y el Cuestionario abierto como instrumento para el registro de la información. Los actores sociales fueron tres grupos de ocho participantes por cada uno, para un total de 24 estudiantes del curso Seminario de Estudios Filosóficos y dos grupos pertenecientes al curso Seminario de Ética en la Ingeniería.

Entre sus hallazgos destaca que los estudiantes consideran pertinente que los docentes realicen indagaciones sobre la didáctica para propender a una mejor vivencia en el aprendizaje a través de estrategias de enseñanza mejor sustentadas y potenciar habilidades metacognitivas. Además, invita a reflexionar sobre las concepciones pedagógicas de los docentes y sobre la necesidad de vincular las investigaciones con la realidad de sus propias prácticas.

Por tanto, la indagación guarda especial relación con el estudio que se adelanta, al investigar sobre las percepciones de los educandos sobre las acciones prácticas de

los docentes universitarios y destacar la necesidad de realizar investigaciones vinculadas con las acciones didácticas desarrolladas por éstos en contextos de formación profesional. De este modo, los estudiantes esperan de sus profesores innovación permanente en las prácticas pedagógicas para propiciar procesos metacognitivos en el aprendizaje.

En el contexto nacional, Giardullo (2018) realizó una Tesis doctoral titulada “Teorías educativas y las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano”, en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Carabobo, con la intención de identificar las teorías educativas presentes en las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano con una aplicación de la teoría fundamentada.

Asumió el paradigma interpretativo, según las pautas metodológicas establecidas en la teoría fundamentada, utilizó la técnica del análisis de discurso a partir de revisar diversas argumentaciones en torno al conocimiento que se deriva de la actividad humana, considerándolo la expresión de la capacidad del individuo para crear, en un proceso abarcador de la vivencia y el pensamiento, como ser en el mundo. Develó que el conocimiento se entiende como el resultado de la interacción dialógica e intersubjetiva entre la educación y la comunicación, para dar paso a un espacio donde convergen objetos de estudio, metodologías y conceptos, desde la interdisciplinariedad, en la cual participan las condiciones históricas sociales desarrolladas en las propuestas educomunicativas, para dar emergencia de nuevos enfoques en la conformación sociedades del conocimiento.

Asimismo, considera necesario promover una revisión de todo el proceso educativo en sus diferentes niveles, incluyendo el papel de educadores y educandos, así como de contenidos y procedimientos, para crear condiciones propicias para la conformación de una sociedad donde el conocimiento sea el centro de toda actividad pedagógica, al reconocer la naturaleza de la enseñanza como un proceso dialógico, participativo, cultural, creativo y factor de desarrollo social.

Uno de los principales aportes del autor al desarrollo de la presente investigación

se centró en develar cómo el conocimiento se resignifica contextualmente desde la interacción dialógica con los otros, al otorgar nuevos significados a las teorías dada su aplicación en la realidad. Además, invita a la revisión profunda del sentido de la enseñanza y de los demás elementos del currículo para priorizar procesos comprensivos que conlleven al surgimiento de sociedades científicas para el avance de la sociedad lo cual es un significante de sentido en el estudio que realicé.

En el ámbito local, Pernalet (2015) realizó una Tesis Doctoral en el marco del Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), titulada “Praxis pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en los cursos de Sistema de Información y Documentación del Postgrado de la UPEL-IPB”, con el propósito de interpretar los significados y sentidos que los docentes otorgan a la praxis pedagógica en el entorno virtual. El desarrollo del estudio se ubicó en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo, desde una realidad multidimensional, compleja y dinámica, que permitió el diálogo intersubjetivo de los versionantes para comprender el objeto de estudio como fenómeno social.

Esta autora develó que en la praxis pedagógica el docente reflexiona sobre lo que está haciendo, cómo lo hace y para qué lo hace. Señaló cómo en los nuevos ambientes de enseñanza se reconstruyen significados desde las vivencias, en situaciones donde se produce la acción, reinterpretándola o asignándole nuevos significados a las ya conocidas, para así adquirir conciencia de las formas en las cuales se estructuran sus conocimientos pedagógicos.

Considero esta investigación de relevancia para el desarrollo del presente estudio porque se situó en la UPEL IPB, instituto en el cual se desenvuelven los actores sociales. Además, la autora realiza un aporte significativo al generar una aproximación teórica de la praxis educativa, valorada como emergente de la reflexión del docente sobre su propia práctica, al cavilar sobre lo que hace y para qué lo hace en su cotidianidad. Desde estas acciones se produce conocimiento pedagógico.

En el mismo contexto, Ávila (2019) presentó su tesis doctoral en el Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE), titulada “El ser docente universitario, un estudio fenomenológico desde la perspectiva pedagógica”. Estudio

que partió de develar desde la cosmovisión de los profesores de la UPEL- IPB sus significados y creencias sobre el ser docente universitario desde una perspectiva pedagógica, para finalmente configurar una teoría sustantiva sobre este fenómeno.

Se direccionó desde el paradigma interpretativo, a nivel metodológico asumió la investigación desde el método fenomenológico hermenéutico. Utilizó la técnica de entrevista a profundidad en cuatro (4) actores sociales quienes aportaron información que procesó siguiendo los procesos propuestos por Strauss y Corbin (ob. cit.): descripción, ordenamiento conceptual y teorización, que sirvieron para integrar los significados y sentidos de los cuatro discursos en ontonemas en un entramado intersubjetivo en forma de red, compuesto por tres (3) macro categorías emergentes configuradas en una Estructura Semántica Ontológico del Ser Docente, compuesta por las dimensiones: El Yo docente: una percepción desde lo humano, El yo epistémico desde el Ser y Hacer docente, El Yo docente el que soy pedagogo, El yo docente un Sujeto Social.

Como principal hallazgo la autora sostiene que el docente universitario desde la perspectiva pedagógica es un ser humano social que desde la intimidad de su ser (mismidad) construye su vida en la alteridad, cuya existencia se ve premeditada desde la existencia del otro. Se trata de una persona que ve el mundo a través de su cosmovisión, al otorgar significados y sentidos a su accionar pedagógico en los espacios de interacción intersubjetiva con otros docentes y educandos.

Destaco que las vivencias plasmadas en esta investigación me llevan a reflexionar, como parte de los docentes de la UPEL IPB, sobre la relevancia de mi labor en la construcción del conocimiento pedagógico y cómo cada uno de nosotros desde nuestro ser único e irrepetible, va resignificando su propia esencia como pedagogo a través de la configuración permanente de nuestra profesionalidad, la cual puede convertirse en praxis cuando desarrollamos la capacidad de accionar sobre ella desde los significados y sentidos que se dibujan y desdibujan constantemente e imprimen características particulares a la esencia de cada docente a partir de su cosmovisión.

Las tesis doctorales citadas en el presente apartado configuran aportes hacia la comprensión ontológica, epistemológica y teórica del fenómeno que estudio,

relacionado con la cotidianidad de la praxis educativa y el conocimiento pedagógico generado por los profesores, quienes aportarán información relevante para apoyar la comprensión de su sentido a fin de realizar la aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente de la praxis cotidiana en la UPEL IPB.

Vislumbrando un Faro Teórico Referencial

En investigación cualitativa los referentes teóricos no se reducen a la búsqueda de la definición de conceptos, sino que involucra un proceso de elaboración personal y original, realizada a partir de una revisión exhaustiva del tratamiento de esos conceptos por parte de autores que gozan de autoridad en la materia, para comprenderlos de manera significativa desde los condicionantes de teoría sustantiva generada por los mismos.

Según Izcarra (ob. cit.), el referencial teórico “constituye el conjunto de categorías conceptuales que sirven de asidero al investigador a lo largo del proceso de estudio. Representa el soporte al que acudirá con frecuencia para ordenar y dar significado al fenómeno social, objeto de estudio.” (p.40), con la idea de superar la visión tradicional de recopilar información bibliográfica para plasmar teorías de manera acrítica, o anclarme en ellas como si se tratase de un marco desde el cual direcciono la investigación, planteo resignificarlas mediante procesos interpretativos a fin de expresar mi sentir de una manera reflexiva sobre los aportes que estimo considerar del fenómeno indagado.

En tal sentido a continuación desarrollo desde mi visión única y particular, a la luz de teóricos que me acompañan en este transitar, aspectos relacionados con la: Significatividad del conocimiento pedagógico en el contexto universitario, Praxis educativa. Una construcción social y la Universidad actual. Un escenario de resignificación del conocimiento.

Significatividad del Conocimiento Pedagógico en el Contexto Universitario

Cada persona desde su cosmovisión desarrolla una manera única y personal de aproximarse a la realidad. En el campo educativo, preguntarse cómo el docente

construye su conocimiento ha sido objeto de múltiples investigaciones, orientadas a develar, comprender, interpretar y hasta transformar estos procesos. En su obra, Bachelard (1978) señala que “...el objeto del conocimiento se inscribe en una problemática del saber al interior de un proceso discursivo, el cual reclama coherencia entre método y experiencia cognoscitiva.” (p. 56), el conocimiento del docente se gesta desde su cosmovisión, formación y vivencias sobre su accionar, al desarrollar procesos metacognitivos, recursivos, inacabados y flexibles, reasignándole un significado contextualizado.

Este conocimiento se configura mediante un balance reflexivo y personal realizado desde su cosmovisión, con la intención educativa de mejorar la actividad en el aula y políticamente centrarse en propiciar un grado de autonomía a su accionar, tal como plantea Bachelard (ob. cit.), el conocimiento emerge en el devenir de su propia opinión profesional formada y autoformada a través de la sedimentación reflexiva de sus prácticas y vivencias en el marco de su profesionalidad.

En este sentido, Foucault (1997) refiere que el saber es un campo de coordinación y subordinación de los enunciados donde los conceptos aparecen, se definen, aplican y transforman. Comparte la visión de la construcción del saber como un proceso único, personal, inacabado y recursivo. Desde esta mirada, el conocimiento representa la confluencia de varias fuentes del saber provenientes de la historia de vida individual de cada sujeto en su interacción con las instituciones sociales, que son movilizados y empleados en la práctica cotidiana.

Al respecto, Díaz (2006) señala que “El saber pedagógico se presenta como una construcción propia dentro del sujeto que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa.” (p. 83). El autor considera que el conocimiento se produce en contextos académicos, laborales, familiares, alcanzando su consolidación cuando el sujeto se apropia del saber, identificándose con el mismo.

Se trata del saber desde la conciencia, a partir de la metacognición, construida mediante procesos subjetivos e intersubjetivos y preservada multireferencialmente a partir del mismo saber, es decir, desde la arqueología del saber, como advierte Foucault

(ob. cit.). En él convergen saberes teóricos instituidos y legitimados, saberes prácticos experienciales, aplicables, saberes reflexivos no socializados, concienciados y resignificados en las vivencias para orientar la acción, por tanto, el saber demanda discursividad, reglas, escenarios, tiempo y contexto.

Parafraseando a Contreras y Pérez (2010), la construcción del conocimiento pedagógico es el resultado de un proceso continuo e inacabado de reflexión sobre la acción del docente, producto de la construcción social elaborada desde su concepción de mundo y la interpretación que haga de la cultura en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad asumida de manera única, en escenarios intersubjetivos, configurados colectivamente.

Por su parte Tardif (2004) plantea al profesor como un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de sus propias vivencias en la actividad docente, al asumir su práctica a partir de los significados atribuidos por él, al estructurar, reestructurar, orientar y reorientar sus acciones pedagógicas. El conocimiento del profesor se construye en la interacción dialógica con los otros.

De la revisión de las posturas asumidas por los autores señalados en este apartado, considero que el conocimiento pedagógico emerge de procesos vivenciales realizados por el docente en el trayecto de su formación profesional y permanente, así como en las vivencias laborales y familiares, para generar nuevas formas de regular su propia práctica, la cual impacta en una realidad socioeducativa determinada, sobre todo cuando se contextualiza en escenarios universitarios.

El conocimiento pedagógico emerge de la reflexión sobre la acción del docente, como proceso continuo e inacabado en la construcción social elaborada desde su concepción del mundo y la interpretación de su cultura, en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad asumida como verdadera y única, en escenarios intersubjetivos. Su construcción es sumamente relevante en escenarios universitarios, en los cuales se recontextualizan teorías y se busca el avance de las ciencias, sobre todo en la UPEL, por ser la universidad formadora de formadores por excelencia y tradición en la sociedad venezolana.

Conocimiento pedagógico del docente desde la perspectiva de Lee Shulman

La reflexión sobre la práctica educativa representa un elemento medular al permitir al docente, como plantea Perrenoud (2011) “también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones.” (p. 58). De este modo, reflexionar sobre su accionar le permite al docente reconstruir su identidad a partir de la revisión profunda de su quehacer, el cual se renueva en este proceso recursivo, originando nuevas formas de generar conocimientos.

Desde los planteamientos de Shulman (2016) sobre la necesidad de indagar el desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza, resaltó que “Un docente puede transformar la comprensión, habilidades de desempeño y valores o actitudes deseadas, en acciones y representaciones pedagógicas. Por ello, la docencia inicia cuando el docente reflexiona qué debe ser aprendido y cómo será apprehendido por los estudiantes.” (p.5) Se trata de procesos que realiza el docente en la práctica de su profesionalidad y desde ella, construye nuevos significados al someter a su metacognición las vivencias cotidianas en ambientes socioformativos o personales.

El conocimiento de los profesionales de la docencia de acuerdo a Shulman (ob. cit.) se constituye de siete (7) elementos básicos: conocimiento del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento del contexto educacional y el conocimiento de los valores, propósitos y fines de la educación, a saber:

El conocimiento del contenido incluye la cantidad y organización de conocimiento en su área de especialización, el cual requiere ir más allá del conocimiento de los hechos o conceptos de un dominio, para entender las estructuras del tema, la variedad de formas en las cuales los conceptos y principios básicos de la disciplina son organizados para incorporar sus hechos y la estructura sintáctica de una disciplina. Igualmente, afirma que el Conocimiento Pedagógico General para la enseñanza, el incluye “principios genéricos de organización y dirección en el salón de

clases; el conocimiento de las teorías y métodos de enseñanza.” (p. 10), constituye aspectos relacionados con el accionar didáctico del docente.

Por su parte, el conocimiento curricular de acuerdo a Shulman (ob. cit.) está representado por el abanico completo de programas ...al igual que el conjunto de características que sirven tanto como indicaciones para su implementación en circunstancias particulares.” (p.8). La visión tecnicista sobre el currículo planteada por el autor invita a la reflexión sobre las concepciones curriculares presentes en los diseños que le corresponde al docente operacionalizar, dadas las características de las construcciones sociales emergentes, en forma de materiales, estrategias, planes, programas, proyectos, entre otros. Estos elementos hacen necesario que el docente posea conocimientos sobre las características de sus educandos, sobre el contexto educacional y los valores, propósitos y fines de la educación en la institución en la cual se inserta su práctica.

Asimismo, Shulman (ob. cit.) considera sobre el conocimiento pedagógico del contenido que “es el conocimiento que va más allá del tema de la materia per se y llega a la dimensión del conocimiento de la materia para la enseñanza... incluye formas de representación y formulación que lo hace comprensible a otros.” (p. 9), es decir, todo el esfuerzo que hace el profesor para hacer comprensible su tema en particular. Este conocimiento incluye aspectos considerados por el docente para hacer entendibles los tópicos específicos: “las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y antecedentes traen al aprendizaje de los tópicos y lecciones más frecuentemente enseñados”. (p. 9). Incluye las estrategias diseñadas o reproducidas por los profesores al momento de tomar decisiones didácticas.

La construcción del conocimiento pedagógico, según plantea el mencionado autor, emerge de las conexiones entre el conocimiento sobre pedagogía y el conocimiento de la disciplina que tiene el docente, esta interacción es la que permite la transformación del contenido para su enseñanza y se consigue cuando el docente reflexiona e interpreta críticamente la información pedagógica, disciplinar y del contexto. Por ello, Shulman (ob. cit.) propone el Modelo de Razonamiento y Acción

Pedagógica el cual se origina del proceso de reflexión e interpretación que hace el docente:

Este modelo se basa en el supuesto del que la docencia inicia desde que se piensa cómo se va actuar en el proceso educativo (planificación). Dicho modelo de carácter cíclico y dinámico, toma como punto de partida la reflexión del acto docente desde las intenciones educativas, la estructura conceptual y las ideas que circundan desde lo interno y externo de la disciplina que se va a enseñar. Con esto último, llama la atención a la necesaria comprensión de las relaciones de las intenciones educativas y del contenido con el contexto. Estas comprensiones permitirán la transformación de los contenidos disciplinares en formas representativas que permitan su enseñanza, su evaluación, su reflexión y nuevas comprensiones para un futuro, con lo cual se inicia de nuevo el ciclo. (p. 15)

Debido a la naturaleza procesal de este modelo, establece procesos de pensamiento del docente en continua reestructuración, sobre el contenido para la enseñanza, el cual se ennoblecen en el contexto en el cual desarrolla su práctica en el cual se gestan relaciones subjetivas e intersubjetivas con los otros, por tanto, el conocimiento pedagógico del contenido se construye socialmente cuando el docente en su accionar entretiene los significados en el desarrollo de su práctica.

De estas consideraciones interpreto que el conocimiento pedagógico es la integración reflexiva que hace el docente sobre su área de especialidad, la pedagogía y la didáctica, la concepción curricular que considera los elementos orientadores, generadores, articuladores, multimétodos y reguladores de las acciones educativas llevadas a cabo por éste en un contexto socioeducativo en particular.

Praxis Educativa. Una Construcción Social

Lo que sucede en la sociedad afecta a la educación y viceversa, en una circularidad cuya complejidad da cuenta de la responsabilidad del docente ante la necesidad de encaminar a la ciudadanía hacia procesos comprensivos sobre las condiciones de su propia existencia, mediante acciones cotidianas que generalmente realiza en los espacios áulicos, en los cuales manifiesta, la nobleza de su profesión.

Antes de intentar llegar a una definición de praxis educativa, es importante revisar el significado de dicha palabra, desde su etimología, la cual refiere al griego *praxis*.

Los primeros usos de la palabra praxis, según reseña Samaranch (1979), datan de la obra de Aristóteles como “la acción que no produce objetos, la que se agota en sí misma. La que influye en personas” (p.3), por ello, no se considera una acción al azar, sino que nace con un propósito determinado para dinamizar la búsqueda de dicho fin. Asimismo, el autor en su traducción de la obra aristotélica afirma que la praxis “es un acto plenamente humano, fruto de una reflexiva decisión, que incoa un proceso de consecución de un fin elegido conscientemente y lleva ese proceso a su término, con todas las consecuencias a que hubiere lugar.” (p.26). De este modo, la praxis encierra en sí misma una recursividad en la producción del conocimiento que se renueva en las acciones humanas desarrolladas en la búsqueda de la mejora en el accionar, a su vez, involucra la ética y la práctica como elementos configurativos de la renovación permanente en los procesos que son sometidos a reflexión.

Se trata de procesos recursivos e inacabados en los cuales se crean significados a teorías existentes en contraste con la práctica, la realidad social, histórica y cultural en la que se desarrolle la actividad humana. La praxis se recrea en el mundo real, desde la puesta en práctica de acciones reelaboradas desde la reflexión permanente sobre la acción como sus elementos constitutivos, que direccionan la incansable búsqueda del conocimiento resignificado desde y en las prácticas cotidianas, en este caso, se busca develar precisamente la praxis desde las prácticas educativas desarrolladas por los docentes de la UPEL IPB, en su medio natural, donde se desenvuelven diariamente.

En este sentido, Grundy (ob. cit.) señala que la praxis “se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural ... el saber es una construcción social... en situaciones de aprendizaje reales, no hipotéticos, y con estudiantes de verdad, no imaginarios.” (p.161). Es decir, sobreviene en las prácticas cotidianas que realiza el docente universitario en ambientes de aprendizaje, en la interacción dialógica con los otros, se produce un nuevo conocimiento cuando éste reflexiona constantemente sobre su accionar, lo resignifica y reflexiona nuevamente sobre sus vivencias.

El accionar del docente como expresan Fierro, Fortoul y Rosas (2002), es una

“praxis social objetiva e intencional en la que interfieren los significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso, así como aspectos político–institucionales, administrativos y normativos del proyecto educativo de cada país.” (p.21). Por lo cual la docencia siempre involucra un quehacer, el cual se enriquece con las vivencias individuales y colectivas del profesor en un proceso de sucesivas reelaboraciones, en la búsqueda de nuevos sentidos y significados al conocimiento que construye día a día en su práctica educativa cotidiana.

Para atender estos requerimientos, Marrero (2010) afirma que “una de las claves fundamentales del desarrollo profesional del docente será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo como garantía relativamente autónoma y adecuada da las exigencias de cada situación pedagógica.” (p.227). La reconstrucción permanente del pensamiento pedagógico requiere procesos deconstructivos de esquemas, concepciones, creencias, valores, para recrear teorías contextualizadas e implícitas, en las que debería significar situaciones para trazar estrategias didácticas dirigidas a resolver los desafíos presentes en los ambientes de aprendizaje y el contexto, según las necesidades de la sociedad.

En correspondencia a lo planteado por los autores citados, cada persona asume el mundo desde sus creencias y vivencias, en correspondencia al contexto histórico, socio-cultural en el que se desenvuelve; por ello, cada docente desde su formación va perfilando en su accionar una manera particular de asumir la adquisición del conocimiento, en correspondencia a las significancias que le atribuya al mundo. Desde sus propias creencias y valores direccionará el camino a seguir en el desarrollo de su profesionalidad, a medida que toma decisiones sobre cómo enseñar, con qué enseñar, qué enseñar y para qué enseñar, delineados con la visión de hombre a formar, la postura ontológica y epistemológica que subyace en el modelo educativo que lo inspira, sobre todo al asumir la responsabilidad de formar a futuros docentes, tal como es el caso de los profesores al servicio de la UPEL IPB.

La Universidad. Un escenario para la resignificación del conocimiento

La pertinencia social de la formación de profesionales en diferentes áreas del

conocimiento ha sido históricamente una ardua tarea que ha evolucionado con la educación, el currículo, la pedagogía y la tecnología, de la mano de otras ciencias y disciplinas científicas, así como también, en correspondencia con la cultura, valores y costumbres de un determinado contexto. La docencia se convierte en la profesión que forma el talento humano llamado a dar continuidad al desarrollo científico y productivo de un país, por lo cual, la educación es una ciencia en construcción permanente.

En palabras de Schön (1987), existe una crisis de confianza en las profesiones debido a “la falta de conexión entre las escuelas profesionales y los centros de trabajo, la investigación y la práctica a una concepción inadecuada de la competencia profesional y de su relación con la investigación científica y académica.” (p.25). Por ello, la docencia se ha convertido en una profesión compleja que asume socialmente la responsabilidad de la formación de personas de acuerdo con los fines y objetivos planteados por la sociedad. En atención a las necesidades de formar un docente para la sociedad actual, el autor parte de una inquietud sobre qué clase de preparación profesional sería la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión sobre la acción, es decir, sobre la praxis.

Sin embargo, tal como señala Vaillant (2013) “los profundos y acelerados cambios que han estremecido al mundo en las últimas décadas ponen en discusión las tareas históricamente asignadas a la educación, a la escuela y al docente en la formación de profesionales.” (p.38). La docencia para la formación de profesionales de la educación, abarca mucho más que la simple transmisión de contenidos; es un proceso que exige un trabajo creativo, abierto, participativo, particularizado, flexible, e investigativo al asumir complejidades comunicativas, sociales, políticas, axiológicas, ideológicas, entre otros, presentes en el contexto, adecuarse a las emergencias societales tales como el ámbito pandémico que hoy transita la sociedad mundial.

En el caso del espacio geográfico de americana latina, es importante considerar los planteamientos de Parra (2012), quien asegura que la historia de la educación universitaria en dicho escenario da cuenta de cómo desde su surgimiento hasta nuestros días, su identidad ha estado marcada por las dinámicas de poder y las tensiones que ello ha producido al interior de las naciones que lo integran:

En América Latina, el origen de la universidad se encuentra en la implantación del modelo hispánico medieval, expresión de los intereses y necesidades del poder español conquistador; modelo que prácticamente permaneció inalterado hasta el siglo XIX, cuando los movimientos independentistas de las colonias rompieron con los vínculos que le unían al menoscabado imperio español. (p.2)

Desde sus inicios, las universidades en nuestro continente mantenían una dependencia con los modelos de formación tradicionales provenientes de Europa y fueron evolucionando como producto de los movimientos sociales y políticos desarrollados en el siglo XIX, que generaron a su vez la independencia en todos los ámbitos de la vida en sociedad, por ende, las necesidades educativas sociales se transformaron.

En el caso específico de Venezuela, según narra Parra (ob. cit.), la educación universitaria en búsqueda de su identidad ha apuntado históricamente a un vínculo con el poder, lo que significa la existencia de una gran influencia del poder político en la estructura social, por ende, en los sistemas educativos en cada uno de sus niveles y modalidades, permeados por las ideologías eurocéntricas:

En el siglo XX ello se expresó en su papel legitimador de la democracia y en su consolidación como mecanismo de ascenso social. En la década de los 90 la crisis social, política y económica del país culminó con el triunfo de una opción política que se ha propuesto durante la última década la refundación de la república y, últimamente, la revolución socialista. (p.1)

Parafraseando a la autora, en Venezuela se puede hablar de dos grandes etapas con la puesta en práctica de diferentes medidas en el campo de la educación superior, la primera de 1999 a 2002 y la segunda de 2003 a 2009. Resalta entre las medidas, la creación de nuevas instituciones, la eliminación de requisitos de ingreso y el desarrollo de la municipalización de la educación universitaria a través de la Misión Sucre, todo ello al margen de las instituciones autónomas existentes, lo cual produjo la expansión de la educación pública, pero también generó la existencia de dos sistemas paralelos, caracterizado por un alto contenido ideológico, un clima de polarización política, masificación y poca presencia de procesos de valoración que garanticen su calidad.

Ante esta realidad se ubica la UPEL, como una institución de tradición y trayectoria en la formación de los maestros venezolanos, desde su creación por el Decreto 2176 de 28 de Julio de 1983, al cual se fueron añadiendo los Institutos Pedagógicos de: Caracas, creado en 1936, Barquisimeto en 1959, Maturín y Maracay en 1971; Miranda en 1976, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio Centro de Capacitación Docente El Mácaro en 1938, Gervasio Rubio en 1952, Centro Interamericano de Educación Rural en 1992, igualmente, se incorpora el Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Rafael Arias Blanco” en calidad de Instituto asociado a la Universidad. Todos ellos orientados por la visión de ser:

Una universidad de excelencia, comprometida con el país para elevar el nivel de la educación, mediante la formación de docentes competentes; capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores e impulsar la transformación de la realidad social, y así contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria. (p.3)

Desde su ambiciosa visión, la UPEL orienta su accionar hacia el desarrollo de procesos pedagógicos innovadores para atender las problemáticas presentes en los contextos educativos reales y contribuir al avance de la sociedad venezolana. Ante estas consideraciones, asume como bandera, enaltecer el nivel educativo de los ciudadanos venezolanos, mediante la formación de docentes competentes que generen conocimientos valiosos, trascendentes y pertinentes.

Como relata Peñalver (2006), en el año 1959, Rómulo Betancourt presidente de la República y Rafael Pizani, ministro de educación, inauguran el Instituto Pedagógico de Barquisimeto, como instituto experimental dirigido a la formación de profesores para educación secundaria, técnica y normal. Esta creación responde a la finalidad de promover la realización de ensayos relacionados con la problemática educativa del país y de encontrar nuevas y significativas maneras de abordar el trabajo pedagógico, al mismo tiempo, difundir la aplicación de sus vivencias. Para 1988, fue integrado a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, con el fin de estructurar un sistema coherente y coordinado, conjugado por intereses formativos de alcance nacional.

En el contexto específico del IPB, escenario de esta indagación en el sistema de educación universitaria venezolana, inició sus actividades en lo que hoy es el Palacio de Gobierno regional. Fue trasladado al edificio en las inmediaciones de la Avenida Vargas, luego fue abierto en instalaciones modernas en la Avenida Los Horcones. En 1983, con la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), según Decreto 2176 del 28 de julio de este año, todos los pedagógicos del país pasan a formar una sola universidad. Para el año de 1994 por Resolución 95.158.73.34 el Consejo Universitario de la UPEL resolvió aprobar el cambio de denominación del Instituto Pedagógico de Barquisimeto a Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto.

Dicho instituto, de acuerdo con la Subdirección de Docencia (2016) se ha desempeñado como un constante ente de construcción de conocimientos, a través de sus tres líneas centrales de gestión: Docencia, Investigación y Extensión, que la coloca en una condición de liderazgo dentro de la colectividad larense, por ser considerada pionera en la formación y perfeccionamiento del talento para la educación en pregrado y posgrado, diplomados y estudios diversos no conducentes a títulos.

Desde este escenario complejo, se crea una ruptura en las formas tradicionales de concebir la docencia, para trascender a nuevos horizontes epistemológicos en los cuales los problemas curriculares no se consideran teóricos sino prácticos, lo que conduce al docente a centrar su atención en responder a las necesidades del contexto, hacia la construcción de conocimiento útil para comprender e intervenir en problemas reales, diversos, particulares e irrepetibles, en el ámbito educativo.

Por ello, la UPEL IPB como escenario para la resignificación del conocimiento sienta las bases para desarrollar procesos recursivos de reflexión en cada uno de los momentos de la práctica educativa para la formación profesional del docente, que le permite planificar hacia el futuro, al ejecutar en el presente y al evaluar hacia el pasado a fin de valorar las construcciones emergentes que conlleven a una mejor comprensión del accionar pedagógico del docente universitario, lo cual abordo en esta investigación a fin de alcanzar procesos que recreen estos propósitos.

ESTADÍA III

BITÁCORA METODOLÓGICA

Orientaciones Ontológicas, Epistemológicas y Metodológicas

*El romper de una ola no puede explicar todo el mar.
Nabokov (1986)*

La visión de mundo y hombre presente en una determinada sociedad permea la manera en la cual se conjuga la praxis del investigador. La mirada particular con la cual éste percibe un fenómeno será determinante sobre la reflexión y el accionar ante su situación de estudio, a fin de implementar procesos para ir delineando los senderos metodológicos con el propósito de dirigir esfuerzos hacia la construcción del conocimiento, al plantear desde su práctica estrategias que permitan comunicar un saber configurado sobre la base de una racionalidad orientadora de su hacer. Según Olive (2005):

La racionalidad es esencialmente un concepto metodológico que se aplica en los casos en los que los seres humanos tienen que tomar decisiones o hacer elecciones, por ejemplo, al elegir creencias o bien cursos de acción... También se aplica cuando se hacen elecciones de fines y de metas e incluso de normas y de valores. Sin embargo, hay concepciones que rechazan la idea de que los fines y las metas, así como las normas y valores sean susceptibles de elegirse de manera racional. Para otros, la racionalidad se refiere a una capacidad fundamental y característica de los seres humanos. (p.11)

Desde la perspectiva del autor, la racionalidad involucra creencias, pero también la oportunidad de decidir cuáles de ellas aceptar y cuáles no. Esta capacidad incluye la habilidad de aprender y usar un lenguaje conceptual, hacer prospectiva, así como dialogar, confrontar ideas y establecer posturas ante la realidad estudiada, distinguiendo diferentes maneras de hacer frente a las decisiones que se tomarán, desde

las configuraciones teóricas y prácticas elaboradas por el investigador. Sobre ello, el autor citado comenta:

La racionalidad ha sido distinguida entre la razón teórica y la razón práctica. La razón teórica es la capacidad de los seres humanos que los puede guiar para obtener conocimientos genuinos acerca del mundo. La razón práctica, suele verse en relación con el mundo de las acciones e interacciones de los seres humanos, atendiendo principalmente a la esfera de acción humana, incluyendo las interacciones entre las personas, las cuales se regulan por la moral. (p.13).

En atención al sentido de la racionalidad, de acuerdo al propósito fundamental de este estudio, centrado en generar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa de los profesores de la UPEL IPB, me orientó a partir de un interés práctico indagativo, que según Habermas (1986) se basa en llevar a cabo acciones pertinentes en un ambiente concreto, en el cual las teorías no se construyen deductivamente y la experiencia no se organiza en relación con el éxito de las operaciones, sino que el acceso al fenómeno se consigue mediante la comprensión del significado y no necesariamente por observación.

A tal fin, tracé una bitácora investigativa para desplegar, desde mi cosmovisión, una ruta comprensiva del fenómeno en estudio desde planteamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, en la búsqueda de la construcción de una teoría sustantiva emergente de mis interpretaciones a las propias voces y expresiones de los actores sociales que me acompañaron en el desarrollo de esta indagación científica. Me suscribí al enfoque cualitativo y al paradigma interpretativo.

En este orden de ideas, al momento de organizar la manera cómo le doy sentido a la construcción del conocimiento, cómo es esa realidad y cómo me acerqué a ella, reflexioné en torno a la noción de enfoque, paradigma y matriz epistemológica, pues entiendo que ese es el primer argumento que me permitió comprender mi propio proceso de creación intelectual. Por ello, me apropié del enfoque cualitativo, el cual de acuerdo con Pérez (2004) se caracteriza porque en él las teorías son relativas y pueden evolucionar en el transcurso del tiempo, por tanto, el conocimiento pedagógico no es universal ni mantiene una rigidez conceptual temporo espacial, sino que deviene desde

sentidos y significados creados por los actores sociales, mis interpretaciones y construcciones como investigadora, a partir de:

La descripción y comprensión de los comportamientos individuales de los sujetos, desde un análisis de la realidad contemplada en su totalidad (visión holística), matizada por la visión personal de los individuos implicados, analizando sus creencias, intenciones, motivaciones, aspectos no observables directamente ni susceptibles de investigación. (p.199)

Tal como lo manifiesta la autora, este enfoque permite recrear los significados e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Enfatiza en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones, pues el conocimiento es relativo a los significados de los sujetos en interacción mutua y tiene pleno sentido en la cultura y las peculiaridades de la cotidianidad del fenómeno en estudio.

El enfoque cualitativo, en palabras de Martínez (2008), “es, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico” (p.137), permite un proceso de interrelación cara a cara, para la reconstrucción de significados y sentidos sobre un fenómeno en un contexto histórico social cultural determinado, dadas las relaciones dependientes, dialógicas y participativas, en las cuales me sumergí como investigadora para captar esa realidad, conocerla y comprenderla.

La investigación cualitativa, cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las percepciones y acciones humanas que ocurren en un contexto determinado, en palabras de LeCompte (1995) se corresponde con “una categoría de diseños de investigación que extraen descriptores de las observaciones... significa lo real más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado ” (p. 127). Ella recoge una gran variedad de información a través de entrevistas, vivencias personales, historias de vida, rutinas, textos históricos, entre otros.

La generación de conocimiento académico supone una teoría de la ciencia y una reflexión paradigmática profunda legitimadora en relación con el fenómeno a ser abordado, lo cual me exigió asumir como investigadora, una postura orientadora en el proceso indagatorio, dadas las características del estudio, en cuanto a configurar una

aproximación teórica que contribuya al desarrollo epistemológico del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa de los profesores de la UPEL IPB, desde el paradigma interpretativo, el cual según Álvarez (2011), “concibe la participación activa de los sujetos en la construcción del conocimiento, con un carácter dinámico y temporal o contextual” (p. 30). Por ello, a partir de esta particularidad, aprendí a interpretar la realidad en forma sistemática, al dar cuenta epistemológica y metodológica de cómo se elabora tal comprensión.

Asimismo, Sandín (ob. cit.) refiere “como se trata de acceder a una realidad simbólicamente estructurada, el investigador debe compenetrarse en el mundo estudiado, para lo cual debe tomar la perspectiva indagatoria desde los sujetos” (p. 57). Se concibe al ser humano en interacción social constante y dialéctica que construye y reconstruye el modelo mental empleado para orientar sus comportamientos. El paradigma interpretativo concibe la realidad como una totalidad orgánica en constante devenir, en la cual, la conciencia del sujeto operará dependiendo de la cantidad y potencia de los referentes que lleguen a su pensamiento.

En otras palabras, como investigadora pretendí comprender los significados y sentidos de los actores sociales relacionados con conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa. El paradigma interpretativo me permitió apreciar los valores subjetivos que residen en el comportamiento de los actores sociales como seres complejos y en sus manifestaciones emocionales no siempre posibles de prever, por el contrario, cambiantes y sujetas a la incertidumbre.

Esta visión, me permitió establecer una interacción con la realidad en estudio dada mi adscripción al paradigma interpretativo, a fin de develar las significancias otorgadas por los actores sociales al conocimiento pedagógico que emerge de la praxis educativa, desde sus condicionantes filosóficos que según Sandín (ob. cit.) se corresponden con la fenomenología de Heidegger (ob. cit.), la hermenéutica según Gadamer (ob. cit.) y el construccionismo social, a fin de comprender el sentido que le otorgan a este fenómeno, involucrándome en su cotidianidad al discernir frente a sus posturas, buscando construir un consenso o coincidencias a partir de la interpretación de sus voces para generar una aproximación teórica sobre el fenómeno en su contexto.

Desde los planteamientos de la ontología, rama de la metafísica definida por Pérez (2002) como “un entendimiento común y compartido de un dominio, que puede comunicarse entre científicos sobre un fenómeno en el mundo del que se identifican conceptos que son relevantes... se trata de la explicación de la existencia.” (p.12), son representaciones sobre los entes y fenómenos traducido en un lenguaje formalizado y compartido sobre el conocimiento.

Por ello, mi postura ontológica tiene un carácter de naturaleza intersubjetiva, la cual, según Martínez (2008) se caracteriza por:

Reviste un carácter desde la naturalidad de los acontecimientos que favorecen el aporte de la información, tanto en el espacio individual como en el social, ante la tendencia emergente de la información requerida y de condición dinámica focalizado en el respeto y la tolerancia al espacio del otro. (p.89).

Asumo una naturaleza de la realidad social no dada, al considerarla en permanente e inacabada reconstrucción, producto de las interacciones entre quienes la habitan, en un ámbito compartido; asimismo, no la comprendo rígida, sino flexible e interdependiente. Por lo cual, los sujetos configuran su realidad y de acuerdo con lo planteado por Martínez (1997) “...no podemos imaginar escuetamente este conjunto de realidades en forma lineal, unidireccional y estática. Ellas interactúan intensamente, de tal manera, que la dinámica y la dialéctica de los procesos histórico-sociales puede ir influyendo y cambiando.” (p.229), por tanto, sus significaciones dan cuenta de un vivenciar dialógico.

Por consiguiente, ante las preguntas sobre ¿Cuál es la naturaleza de la realidad? y ¿Cuál es el conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa desde las vivencias y realidad de los docentes de la UPEL IPB?, interpreté de los significados atribuidos en esa naturaleza intersubjetiva de búsqueda reflexiva en el contexto social, integral, dinámico, signado por la diversidad de sentires, desde mi postura ontológica ante la realidad social y la naturaleza subjetiva del docente, el cual se ha de sensibilizar en el diálogo reflexivo frente al otro en el escenario universitario, donde adquieren

valores únicos en cada uno de ellos. Al considerar que la carga emocional adjudicada es dada por quien lo vive y sólo comprendida por él o ella.

De esta manera, la interacción intersubjetiva con los actores sociales, partícipes de la realidad UPEL-IPB, me permitió asumir la interpretación en los escenarios naturales donde se generaron diversidad de situaciones vinculadas a la condición humana del ser en este recinto universitario, escenario propicio para develar cómo se construye el conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa, revelando un despliegue teórico, filosófico, psicológico y sociológico subyacente de las acciones que desarrollan en su cotidianidad, el cual estuvo permeado por su cosmovisión.

Tal como lo señala Heidegger (2005) "Su estudio demanda rastrear en forma adecuada los equívocos; y quien lo intente no se ocupa con meras significaciones verbales, sino que tiene que aventurarse en la problemática más originaria de las cosas mismas para llegar a aclarar tales matices" (p. 95). Por tanto, esta significación ontológica exigió develar lo que se oculta en cuanto a la impotencia frente al problema de fondo, al problema del ser.

La discusión sobre la naturaleza de la realidad que atañe a las vivencias en la práctica docente, se significaron en torno a la realidad desde los modos de ver el mundo de cada actor social, en el contexto de estudio, visible y descubierto, frente a la caracterización ontológica del ser y su naturaleza interpretada para alcanzar una vía de acceso al fenómeno de estudio, entendida en la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa del docente en la UPEL IPB.

Por tanto, este estudio lo configuré desde el sentido social, naturalista y humano, centrado en develar los significados que le atribuyen los actores sociales al fenómeno, en su mundo; en palabras de Heidegger (ob. cit.) "...el análisis de la realidad sólo es posible sobre la base de un adecuado acceso a lo real...desde siempre se consideró al conocimiento intuitivo como el modo propio de aprehensión de lo real...es un comportamiento del alma, de la conciencia." (p.201), es decir, desde sí y en la vida que es vivida.

Para el desarrollo de la presente investigación, asumí la realidad como no dada, sino en permanente construcción, entendida desde una perspectiva valiosa,

enriquecedora de la cultura y el conocimiento, producto de las relaciones intersubjetivas y dialógicas que se gestan en la vida cotidiana, en la cual se construyen significados y sentidos contextualizados. Tal como lo expresa Lindón (2000):

Los procesos de producción de la sociedad a través de las prácticas en contextos de sentido socialmente compartidos... La relevancia de estudiar lo cotidiano precisamente radica en que es allí donde se hace, se deshace y se vuelve a hacer el vínculo social... a través de la vivencia intersubjetiva. (p.9).

En esta indagación, se trata de develar, interpretar y comprender el conocimiento pedagógico desde la praxis educativa vivenciada en el contexto del Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB, escenario donde se desenvuelven los actores sociales, en relación cara a cara con los otros, en una realidad compleja, intersubjetiva, vista como un todo, en la cual nada es ajeno a nada y todo se integra a un todo. Mi postura tiene cabida en una realidad socialmente construida, tal como es significada por los sujetos que en ella se desenvuelven y crean sentidos.

Estos significados compartidos se revelan en un mundo social que configuran las personas, de acuerdo con sus interpretaciones, tal como expresa Heidegger citado en Morse (2003) “el ser en el mundo (*Dasein*) se revela como aquello que hace posible, en la temporalidad, un cuestionamiento muy a fondo... La interpretación se fundamenta existencialmente en la comprensión y es ella misma una de las posibilidades del Ser ello mismo.” (p.143). Este proceso indagatorio permitió el encuentro con colegas, hacia el desarrollo de nuevas miradas y comprensiones desde interacciones dialógicas que permitieron escuchar la verdadera voz de mi Alma Mater, desde senderos de formación en la reflexión sobre la significatividad del fenómeno.

Tal como lo expresa Luckmann (ob. cit.), el hombre es un sujeto social y ser histórico, por ende, interpretar sus experiencias representa un reto para la construcción del conocimiento, en el mundo de la vida cotidiana, considerando una vivencia que se recrea en un espacio geográfico determinado, temporal, en el cual interactúan de manera intersubjetiva los sujetos y de las cuales emerge información significativa para la reflexión y comprensión.

Este posicionamiento epistemológico, refiere al cómo se conoce y construye el conocimiento, el cual coincide con mi postura epistemológica, la cual visualizo como una dimensión de la realidad para la producción del conocimiento, en correspondencia con la naturaleza del fenómeno indagado, a partir de una perspectiva paradigmática cualitativa que me permitió conocer la realidad al identificar las contextualizaciones más pertinentes mencionadas por los propios actores sociales, ubicándolo dentro de las ciencias sociales, particularmente las educativas y pedagógicas, que obedecen en su construcción a la especificidad configurativa de estas ciencias.

Según expresa Ugas (2011), la epistemología “se ocupa de criticar los elementos constitutivos de los discursos que describen la realidad en un espacio-tiempo, vale decir, la cadena nocional, conceptual y categorial de la cual hace uso el investigador al recurrir al conocimiento organizado.” (p.23). Para ello, es relevante atender cómo concibo el conocimiento y cómo indagar la realidad para comprenderla, entre otras inquietudes, a partir de seleccionar un sendero para la indagación que sea coherente con mi visión ontológica y epistemológica.

Desde el punto de vista cognoscitivo, asumí la postura epistemológica del construccionismo social de acuerdo a los planteamientos de Schütz (ob. cit.), quien establece que el significado surge a partir de la interacción con la realidad; por tanto, no existen verdades objetivas, quien conoce interactúa y también aporta eventos conjuntamente con los otros en la realidad social, sobre la base de los intereses comunes atendidos por ser desafiantes y estar cargados de saberes integradores en la dinámica de su accionar para la construcción del conocimiento.

En esta realidad social de sentido compartido el significado no se descubre, se construye, ello viene dado a partir de las interacciones entre los seres humanos y el mundo, transmitidos y desarrollados en contextos esencialmente sociales, desde las vivencias, subjetividades de los actores sociales y de la mía como investigadora, al apreciar la realidad tal como ellos la perciben y declaran, en su mundo social cotidiano.

La determinación social de la acción humana en el construccionismo social se organiza en el tiempo y el espacio. El conocimiento se gesta de acuerdo con la idea de verdad que se tenga, se parte de la vida cotidiana en la cual compartimos con otros.

Con estos señalamientos entiendo que, al indagar sobre el fenómeno en estudio, la realidad ha de emerger en su significancia a partir de las interacciones sociales, en un ámbito intersubjetivo, por ser la realidad una construcción comunicativa. Es así como, Luckmann (2008) manifiesta:

La realidad es una construcción social, por tanto, el mundo existe y cada quien lo interpreta, le da sentido dependiendo de su cultura, en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad que asumimos como verdadera y única.” (p. 31)

Desde la perspectiva del autor, la sociedad es vista como una construcción social de la vida cotidiana, pues las ideas y premisas surgen precisamente del intercambio social, es decir, el conocimiento evoluciona en los espacios interpersonales en el ámbito del mundo común, en profunda conversación con el otro, plasmados en un puente entre el lenguaje y el discurso como resultado de procesos interpretativos elaborados por los sujetos agentes, reflejada y proyectada en un eje epistemológico, por cuanto se reafirma la presencia del otro como un ser social en interacción lingüística en la cual se ve plasmada la realidad, en este estudio considero el departamento de formación docente de la UPEL IPB un ámbito cuya realidad social devela significados compartidos por los actores sociales que allí laboran y donde tengo presencia como profesora e investigadora.

Asimismo, este autor afirma que para lograr la edificación del conocimiento debo procurar mi integración al ámbito en donde emerge y se desarrolla el fenómeno a indagar, pero con una clara distancia de ésta y, por ende, de mi subjetividad y objetividad como individuo cognoscente, con el propósito de obtener una interacción de confianza, creíble, que legitime la verdad en la intencionalidad de esta investigación doctoral. Luego, para interpretar y comprender la realidad me involucré y relacioné con ella de una manera intersubjetiva, mantuve la mente abierta a lo que se develó durante el proceso, bajo la premisa de consolidar e internalizar lo comprendido y de manera intuitiva, en todo instante, valorar la relación con la significancia ontológica declarada.

En este transitar me suscribí a los elementos configurativos del conocimiento sustantivo, desde los cuales conformo mi matriz epistémica, definida por Martínez (ob.

cit.) como “un sistema de condiciones del pensar, prelógico o preconceptual, por lo general inconsciente que constituye la misma vida y el modo de ser y que da origen a una cosmovisión.” (p.17). Luego asumo la matriz epistémica configurada como fundamento constitutivo de esta investigación, desde las dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas, recreadas por mí desde mis vivencias cotidianas como docente universitaria.

En atención a estas inquietudes, concibo la relación sujeto-objeto como una correspondencia cercana, de mutua imbricación y relacionante con el acto del conocimiento, desde la connotación de una emergencia producto del encuentro entre un sujeto que conoce y es transformado en el acto de conocer y un fenómeno ahora conocido y a su vez significado y transformado en esa significación por el sujeto al tratarse de un fenómeno que no se queda en la conciencia del sujeto como planteaba Husserl (ob. cit.), sino está en el mundo, en ese *Dasein* con otros, como expresa Heidegger,(ob. cit.), en una relación dinámica con el sujeto quien lo pretende conocer.

A partir de estas ideas, comprendí cómo se construye el conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa, a partir de la interpretación de todos aquellos atributos expresados por los actores sociales en la cotidianidad de su práctica educativa, frente a los diversos significados y significancias atribuidos al fenómeno de estudio, en la UPEL-IPB. Mediante la interpretación de los significados existentes compartidos, en el mundo de la vida cotidiana, mi postura epistemológica resulta coincidencial con los principios del Construccionismo Social, que de acuerdo a Berger y Luckmann (1998), “Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos.” (p.35). Por lo tanto, la realidad social está construida por una actividad expresa un significado subjetivo. Además, la epistemología construccionista rechaza la idea sobre una verdad objetiva esperando ser descubierta.

De igual manera, Sandín (ob. cit.), señala que “la verdad, en tanto significado, emerge a partir de nuestras interacciones con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye” (p. 48). Con estos señalamientos entiendo cómo en el fenómeno de estudio, la realidad ha de emerger en

su significancia a partir de las interacciones sociales. Estas consideraciones cognitivas vinculantes se entretajan en la complejidad del fenómeno que desde mi posicionamiento epistemológico permitió acercarme a los actores sociales, quienes aportaron sus significados para develar la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en la UPEL IPB.

Ahora bien, la misma ontología focalizada en el ser y la epistemología considerada en el dinamismo de los intereses comunes de los actores sociales, al compartir sus mismas realidades en el recinto universitario, me orientan a pensar sobre el recorrido metodológico para indagar el fenómeno de estudio. En este punto, hice énfasis en el pensamiento de Ugas (2005), el cual la refiere como “la secuencia de procedimientos que se establecen para realizar la investigación, mientras que el método enuncia los principios a seguir” (p.11). Al compartir la condición que establece diferencia entre metodología y método, la primera es una secuencia de procedimientos y lo segundo, los principios rectores de la investigación. Además, ambos direccionan y orientan las acciones a desarrollar en el proceder heurístico.

Estas ideas tomaron forma en las interacciones con los actores sociales, al interpretar sus voces y vivencias, acopiadas a través de conversaciones, encuentros personalizados, discurso recurrente, como momentos claves para conseguir la información desde la cotidianidad de sus sentires, en el cual converge su postura axiológica referente a los valores, cualidades y atributos que otorgan a la significancia del conocimiento pedagógico emergente en la praxis educativa, expresadas a través de sus testimonios.

La axiología según Weber (1995) “es todo lo que se refiere a un concepto de valor o que constituye una axiología, es decir, los valores predominantes en una determinada sociedad” (p.567). Desde esta dimensión reflexioné sobre los valores manifestados por los actores sociales y que aportan al desarrollo de la bitácora metodológica de la indagación, así como también mi propio accionar como investigadora fenomenológica-hermeneuta.

Por ello, otorgué vital importancia a las virtudes, cualidades y acervos de los actores sociales, quienes expresaron en plena libertad sus sentires, desde sus propias

subjetividades, sobre el fenómeno indagado, para dar a conocer su concepción axiológica, en el dialogo intersubjetivo que establecí con cada uno de ellos, sin influir en las respuestas obtenidas y a la interpretación correcta de los símbolos o valores, así como de las actitudes y aptitudes en el camino transitado en la UPEL IPB, realidad en la cual convergen sus voces dentro de su escenario laboral natural para develar los significados, en una relación intersubjetiva dialógica y hermenéutica.

Con base en lo anterior, me direccioné por el método fenomenológico. La fenomenología, sienta sus bases en la corriente de pensamiento filosófico de Heidegger (ob. cit.), a principios del siglo XX; al situar la mirada en la tarea de hacer de la filosofía una esencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico naturales del siglo XIX, pero diferenciándose de éste por su carácter contemplativo. Es así como la orientación metódica se enfoca en la descripción y comprensión de los fenómenos en sus diversas manifestaciones, al prestar primordial atención en mirar más allá del significado habitual y normal de la vida, para ver el significado más grande en el ser trascendental, en la comprensión del sentido estricto de toda realidad manifestada desde la vivencia.

Es por ello que, para alcanzar las intencionalidades de mi investigación es fundamental considerar como todos los fenómenos educativos son complejos. Resulta claro que evitar las desviaciones en la mirada sobre el fenómeno en estudio es vital, pues los significados emergen desde las voces de ellos, es decir, los docentes de la UPEL IPB, lo cual genera una postura de naturaleza subjetiva e intersubjetiva apartada del objetivismo positivista.

En palabras de Sandín (ob. cit.) “la fenomenología es una filosofía, un enfoque y un método.” (p.183). Por lo cual asumo que la fenomenología no tiene una sola vía para construir una investigación, ella es una invitación al encuentro con la vida, los sentires, vivencias, valores de los actores sociales, desde una postura interpretativa de las voces de ellos para generar una aproximación teórica, por tanto, la asumí como filosofía.

Por ello la fenomenología como filosofía en el estudio del mundo de la vida permitió fundamentar la construcción del conocimiento pedagógico, dada su utilidad

en las ciencias sociales, entre ellas las educativas y pedagógicas, según refiere Weber, citado en Luckmann (ob. cit.) al “esclarecer la relación entre las estructuras universales de la orientación subjetiva, las formas fundamentales de la acción y las características objetivas de las realidades socio-históricas” (p.52). En el transitar, de la interpretación hermenéutica de los sentidos y significados compartidos por las personas.

Al respecto, Gadamer (1999) expresa “...la relación del ser en el mundo y de nosotros, es o se da como lenguaje... se produce a partir de la comprensión como proceso lingüístico... da cuenta de la relación entre el ser, el mundo y nosotros.” (p.12). La interpretación y comprensión de la realidad conlleva una combinación de panoramas, una interacción dialéctica de los significados y significantes entre el intérprete y el fenómeno estudiado; en este caso, se trata de interpretar los significados atribuidos por los docentes al fenómeno, desde una individualidad y su interacción, de confluencia intersubjetiva, entendida en su sentido social e histórico, que como sujeto social expresa.

En este sentido, la esencia de las conciencias develadas a través del discurso permitió ahondar el proceso interpretativo, en el cual el sujeto cognoscente selecciona, modera, suspende, reagrupa, para significar estas percepciones a la luz de la situación en la cual se encuentran los ámbitos epistemológicos en la praxis del docente para direccionar su acción hacia los aprendizajes sociales. Aquí resalta el razonamiento de Schütz (ob. cit.), quien plantea el postulado de la interpretación subjetiva, entendida como “todas las interpretaciones del mundo social que pueden hacer referencia al significado subjetivo de las acciones de los seres humanos de donde la realidad social proviene” (p. 62). Considero significativo ubicar escenarios para la resignificación del conocimiento, traducidos en un diálogo con el otro, a fin de comprender los significados e intenciones guardadas detrás de las expresiones de cada uno.

Para tal acción, debí colocarme en el lugar del otro, a fin de comprender las actitudes, sentires, significados presentes en la cotidianidad de los actores sociales y suspender todo conocimiento previo sobre la realidad que manifestaron. Con relación a ello, complemento la situación trascendental de la fenomenología con la hermenéutica de Gadamer (ob. cit.), como filosofía de la finitud comprensiva del

hombre desde el ser que se descubre en la hermenéutica del saber y del hacer, como correspondencia del sentido y modo de darse el fenómeno, el cual termina con la comprensión sobre lo que se manifiesta en la preexistencia del lenguaje y en torno a las condiciones de posibilidades de los actos descrito, respecto a la construcción del conocimiento en la praxis educativa en términos de correlaciones con la realidad y en la dimensión socio-educativa que da lugar a los aprendizajes renovados.

En atención a la postura metodológica, en concordancia con mi postura ontológica y epistemológica, tal como refiere Martínez (ob. cit.) involucra el direccionamiento de la investigación, las estrategias que me condujeron a la generación teórica, así como la personalización y escogencia de las fuentes que proporcionaron la información requerida de la realidad del fenómeno investigado, por medio del uso de técnicas e instrumentos de acopio e interpretación de la información emanada de los actores sociales, por lo que para plantear la dimensión metodológica de la investigación, atendí a las interrogantes ¿Cómo obtengo el conocimiento? y ¿Cómo llego a conocer el fenómeno?

Desde la visión de Ugas (ob. cit.), el método tiene como finalidad guiar el desarrollo de la investigación para generar conocimiento, enuncia los principios a seguir y en conjunto con la metodología se establecen los procedimientos que direccionan las acciones que ejecutará el investigador. Esto resulta un tanto ambiguo en el caso de los estudios fenomenológicos, porque a pesar de ser considerado un método, no se distingue un solo camino para concretarlos, sino que, en ese mundo de la vida y la comprensión de la condición humana fenoménica, como investigadora establecí rutas para llegar a la concreción de mis intencionalidades, desde una naturaleza emergente.

En torno a ello, evoco a Martínez (ob. cit.) quien resalta la existencia de una realidad dialógica, poliédrica, multireferencial; por tanto, comprendo que requiero de un pensamiento articulado, interrelacionado, integral, holístico, sensible, intuitivo, capaz de captar esa realidad tal como la perciben los sujetos inmersos en el estudio del fenómeno, es decir, desde sus marcos referenciales, revestidos de la cualidad personal, cultural , social e histórica de cada uno, con lo cual comprendo el sentido histórico y

temporal del sujeto y su realidad que plantea Heidegger (ob. cit.).

Luego, es vital comprender cómo el estudio de la vida cotidiana ocasiona que cada día se conquiste más terreno y se encuentre mayor relevancia de la investigación cualitativa dentro del campo de la educación. Visto así, le otorga importancia a la fenomenología, la cual mira las cosas por sí mismas, pues un fenómeno se muestra a sí mismo, se hace manifiesto y visible. Una entidad puede manifestarse por sí misma de diferentes maneras, dependiendo del acceso que se tenga a ella. En este sentido, Heidegger (ob. cit.) reconoció la posibilidad en la que una situación pueda exponerse bajo otra realidad, sin embargo, no simboliza que se esté revelando tal como es.

Los planteamientos de Heidegger (ob. cit.) direccionan mi mirada hacia la reflexión filosófica sobre los fenómenos sociales, en la cual el punto de referencia es el individuo. En este sentido, la fenomenología simboliza un encuentro dialógico con otros, pues, representa el mundo de la vida misma, desde los sentires y haceres de los actores sociales que aportan desde sus experiencias significadas en sus vivencias.

De esta manera, la fenomenología abordada por Schütz (ob. cit.) centra su interés en el significado, y en el “ser humano que mira al mundo desde una actitud natural” (p.128), rebatiendo la noción de la objetividad como relación externa a los individuos, por lo cual plantea el rescate de lo existente, su significado y la definición que realiza la persona en dicho proceso, lo que conlleva que el paradigma interpretativo busque trascender las nociones del paradigma positivista por las de reflexión y significado, direccionando el accionar indagativo por una particular metodología cualitativa.

Para Gadamer (ob. cit.) “la fenomenología sigue siendo la presuposición insuperable de la hermenéutica” (p.101). Así, según este autor la fenomenología hermenéutica surge como un intento de superar la rigidez y unilateralidad del positivismo. Al enmarcarse en el enfoque cualitativo, obedece a la concepción filosófica de la que se nutre y que le provee los fundamentos de lo real y las posibilidades de conocerlo, de igual forma con los supuestos metodológicos en los que basa su pretensión de elaborar una teoría y finalmente el papel de los actores sociales en su producción y reproducción.

Tal como lo expresa Morse (ob. cit.) la fenomenología hermenéutica “despierta

nuestra sensibilidad a nosotros en el mundo como participantes en una ontología comunicativa activa... proporciona riqueza para entender una realidad continua y cambiante pero sociohistórica, en la cual nos encontramos inmersos" (p.14). El método empleado en función a la naturaleza del estudio es el método fenomenológico-hermenéutico.

Los humanos somos seres de acciones comunicativas, con conciencia lingüística, e inscritos comunicativamente en la realidad según señala Gadamer (ob. cit.). Por ello, la hermenéutica presenta un horizonte de comprensión de los fenómenos sociales y de interpretación de los significados de las acciones de los sujetos de investigación, para conocer la complejidad de las dimensiones de la subjetividad.

En este orden de ideas, con la hermenéutica se exploran los saberes que conducen a los sujetos a transformar sus propias subjetividades e intersubjetividades. Asimismo, esta perspectiva interpela las concepciones de la realidad humana elaboradas desde la racionalidad instrumental Habermas (ob. cit.), exhortando a transitar por dichas dimensiones, para de esta forma, reivindicar la reflexividad de los actores sociales sobre sus acciones, quienes se convierten en protagonistas y agentes de las transformaciones de sus propias vidas. Por tal razón, la hermenéutica está estrechamente relacionada con la fenomenología en tanto constituye una derivación o rama de la misma, por ello su denominación fenomenología-hermenéutica. La hermenéutica significa interpretación, y parte de la tesis que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo.

Además, el método fenomenológico hermenéutico enfatiza su acción en estudiar el mundo tal como se manifiesta en el pensamiento consciente. El valor de este método estriba en permitir entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables, permitiendo conocer la esencia de cualquier experiencia humana. Cuando las estructuras son aprendidas en la conciencia, ellas otorgan el significado de lo sucedido a los participantes, por tanto, el propósito de la fenomenología-hermenéutica es la descripción del sentido de una experiencia desde la perspectiva de los que han tenido tal vivencia. Por ello, la importancia de los aportes que realicen los actores sociales de la UPEL-IPB.

Esta evolución de la hermenéutica en el pensamiento de Gadamer (ob. cit.) refleja que deja de ser una técnica para convertirse en una metodología filosófica con una propuesta vinculada a la comprensión. El objeto del estudio no es el análisis del individuo, sino de la investigación sobre el ser histórico, dentro de un círculo hermenéutico, para entender los significados desde las voces de los actores sociales. En tal sentido, es necesario comprender el proceso de conformación de esos significados que le atribuyen los sujetos cognoscentes a la realidad, los cuales perciben representaciones diversas, emergentes, que comparten en un sentido común para luego construir con sus pares el andamiaje del conocimiento sobre su mundo.

Del mismo modo, según Martínez (ob. cit.) la hermenéutica es el proceso a través del cual el investigador tiene la capacidad de comprender la mente del individuo por medio de procedimientos que le permiten develar signos sensibles emergentes de la expresión de su visión de la realidad en estudio, mediante la exposición de los significados de los fenómenos, la interpretación de palabras, textos y expresiones de los actores sociales, sin perder la propiedad en el contenido testimonial.

En la presente investigación estudié las revelaciones declaradas de los actores sociales desde su propia voz, quienes ante todo son sujetos cognoscentes que desarrollan representaciones diversas del conocimiento emergente de la praxis educativa, lo cual me permitió interpretarla y comprenderla, integrándola de manera holística al conocimiento para generar la aproximación teórica planteada en las intencionalidades de la presente indagación. Al profundizar sobre el método fenomenológico hermenéutico, Leal (2005) señala:

Es interpretativo ontológico, estudia la forma de convivir en el mundo histórico-social-cultural, la cual es una dimensión fundamental de toda conciencia humana y se manifiesta a través del lenguaje... Articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historicidad de la existencia humana. El significado de las experiencias constituye el núcleo base de las líneas de investigación (p.108)

En efecto, el método fenomenológico hermenéutico no sólo aporta un sentido intersubjetivo e intuitivo en la búsqueda de la comprensión de la realidad social a

estudiar, sino que es especialmente útil para lograr descifrar e interpretar los significados, además de los significantes, a través de las vivencias y voces de los propios actores sociales, evidentemente para percibir cómo lo experimenta cada uno de ellos, en consecuencia, de forma reflexiva develar el sentido del mensaje transmitido durante los encuentros con el investigador en el propio lugar en donde ocurren, sin producir la descontextualización durante la obtención de la información.

Por tanto, el método es emergente y negociado, por ello no establezco fases rígidas, sino que redirecciono mi proceder, dadas las necesidades en la elaboración del conocimiento, al vivenciar una reflexión profunda sobre el fenómeno y realizar otras miradas de naturaleza problematizadora al percibir cómo el fenómeno se muestra en el contexto indagado y el propósito de la interacción comunicativa con los actores sociales seleccionados para tal fin. A continuación, presento en el gráfico 1 mi comprensión sobre las dimensiones del conocimiento en esta investigación.

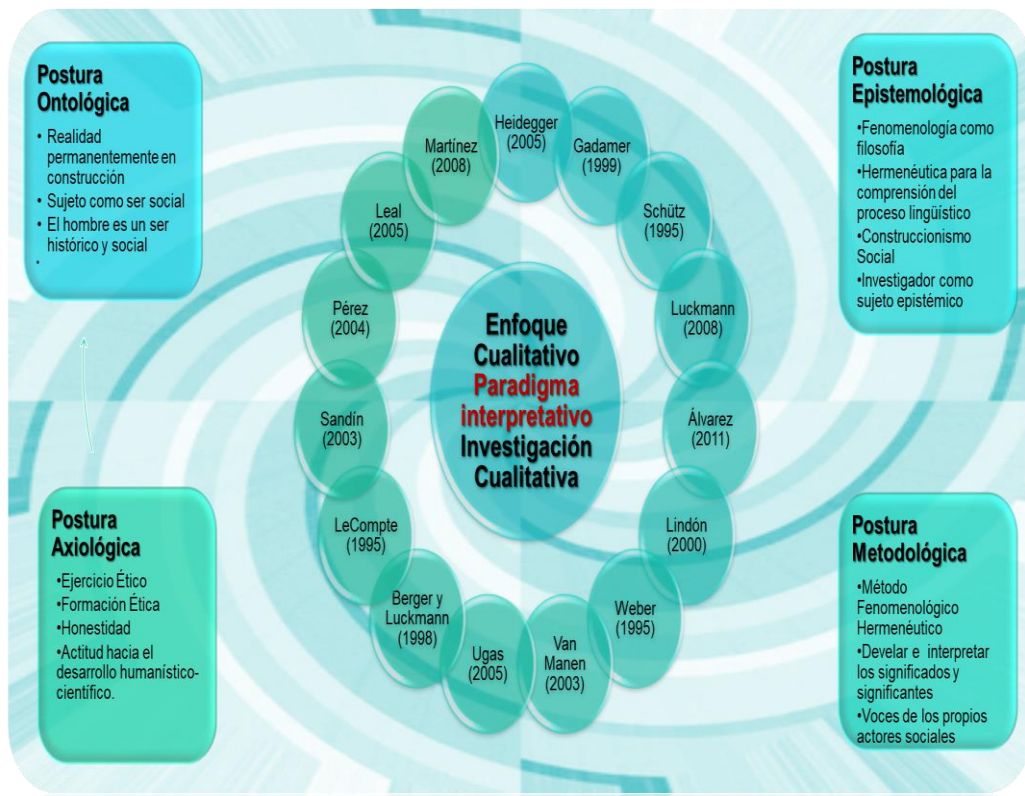


Gráfico 1. Dimensiones del Conocimiento Fuente: Villarreal (2021)

Vislumbrando el Proceder en la Investigación

El diseño de la investigación cimentó el recorrido en la búsqueda constructiva del conocimiento. Al respecto, Luckmann (ob. cit.) señala que “toda investigación suele comenzar por una meditación o incluso decisión sobre las metas más próximas o lejanas del estudio, y con ello sobre las áreas de interacción comunicativa que se desean analizar.” (p.188), se trata de un momento reflexivo en el cual, como investigadora, me sumergí en las profundidades de la fenomenología hermenéutica para, desde mi cosmovisión, recrear un camino hacia la concreción de las intencionalidades planteadas al inicio de la presente indagación.

Debo señalar que al comenzar mi transitar investigativo, en momentos de reflexión sobre el fenómeno, emergió una analogía relacionada con la UPEL IPB. Se trata de la estrategia del océano azul, al rememorar la obra de Kim y Mauborgne (2005), desarrollada por organizaciones como el Circo del Sol, para desde la introspección navegar en un océano rojo, representado por la competitividad, el entorno económico y social hacia un océano azul, signado por la innovación y creatividad. En esa búsqueda, es coincidente con la necesidad sentida como investigadora, de aportar a la progresión del episteme educativo, pedagógico y curricular, en la UPEL- IPB.

De este modo, en el diseño de la investigación tracé una bitácora desde el método fenomenológico hermenéutico a fin de generar una aproximación teórica, como intencionalidad fundamental de este estudio. Leal (ob. cit.) manifiesta que este método se orienta hacia la “interpretación y la comprensión, en contraste con la explicación, se preocupa por la búsqueda del significado de las experiencias vividas... hacia la generación de una teoría que trate de aclarar y comprender formas específicas de la vida social” (p.43), sirvió de base a la bitácora procedural que asumí en los senderos de la investigación cualitativa y la valoración de los actores sociales.

Significatividad de los Actores Sociales

De acuerdo a la naturaleza de mi postura ontológica, epistemológica y su desencadenamiento metodológico, el enfoque cualitativo subsecuente, mi adscripción al paradigma interpretativo y el direccionamiento bajo el método fenomenológico-

hermenéutico, las personas que intervendrán en la investigación se convierten en actores sociales, quienes, desde los planteamientos de Touraine (1984) al actuar en conjunto crean sistemas sociales, independientes entre sí, donde cada uno tiene una estructura que lo distingue del otro; por ende, un actor social representa un sujeto colectivo estructurado a partir de una conciencia de identidad propia dentro de un contexto y fenómeno de estudio, el cual significativo, apoyada en Heidegger (ob. cit.), desde sus vivencias, en ese estar ahí.

Es así como, los actores sociales representan las voces necesarias para develar, interpretar y comprender el sentido de la construcción del conocimiento, a fin de generar un cuerpo teórico que aporte una visión holística del conocimiento emergente desde y en la práctica educativa cotidiana vivenciada por cada uno de ellos como docentes del IPB. En los gráficos 2 y 3, presento el esquema que contiene el perfil profesiográfico de los actores sociales preliminares y los formales o seleccionados intencionalmente.

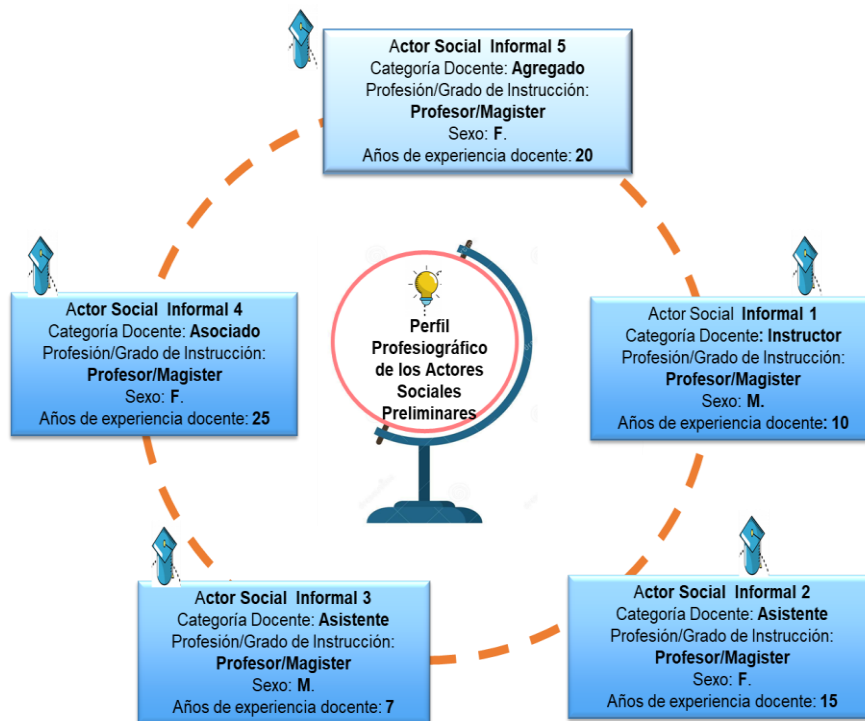


Gráfico 2. Perfil Profesiográfico de los Actores Sociales Informales. Villarreal (2021)

En atención a ello, Taylor y Bogdan (1987) sugieren al momento de constituir un grupo de informantes, emplear la técnica de la bola de nieve, la cual consiste en:

Conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros. En el inicio se pueden ubicar informantes potenciales a través de las mismas fuentes de las que se sirven los observadores participantes para lograr acceso a escenarios privados. (p.109).

Para dar consecución a la técnica bola de nieve, realicé contacto previo con docentes, quienes, tal como yo, laboran en el Departamento de Formación Docente en la UPEL IPB, contexto de indagación del presente estudio, a fin de considerar su disposición y disponibilidad a participar en esta investigación, dada su trayectoria dentro de la universidad, a fin de lograr que de manera voluntaria ofrecieron sus testimonios sobre sus vivencias en relación con el fenómeno en estudio.

En ese transitar, comencé mi acercamiento con la jefe del área de Tecnología Educativa de la UPEL IPB, quien es una de mis actoras sociales preliminares, y a través de sus sugerencias, proseguí hacia la selección de mis actores sociales, en el transitar investigativos con lo cual conformé una muestra intencional dada la disponibilidad de los sujetos a participar y sus conocimientos sobre el fenómeno.

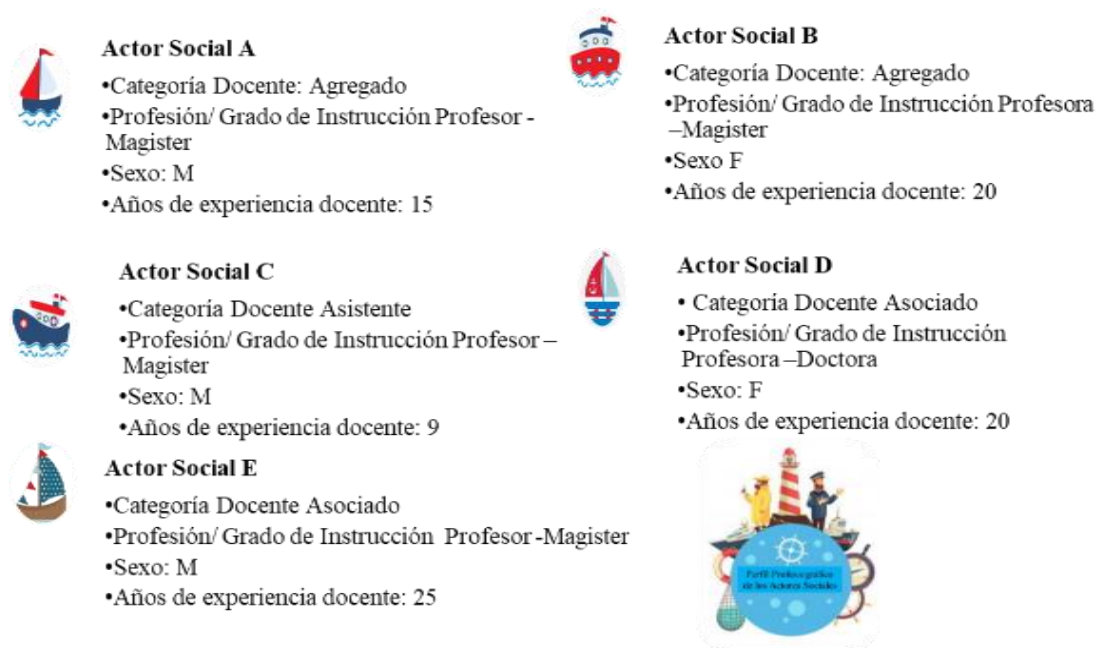


Gráfico 3. Perfil Profesiográfico de los Actores Sociales Formales. Villarreal (2021)

Técnicas para el Acopio de la Información

Las técnicas para el acopio de la información en investigaciones cualitativas son claves hacia recrear los escenarios propicios para escuchar de la viva voz de los actores sociales las significancias otorgadas al fenómeno de estudio. Ante ellas, Leal (ob. cit.) advierte que “deben permitir al investigador se sumerja en el fenómeno de estudio por lo tanto tienen que ser flexibles y abiertas.” (p.115). Entre estas técnicas destaco la entrevista en profundidad, el uso del cuaderno de notas y grabación de las sesiones correspondientes a los encuentros en video o audio, todas con la intencionalidad de obtener de forma fiel y con las propias palabras de los actores sociales la realidad a explorar, entre otras.

La entrevista en profundidad me permitió relacionarme con los actores sociales, representa según Taylor y Bodgan (ob. cit.) la oportunidad de realizar “encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los actores respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (p. 276). En su desarrollo, propicié la apertura de espacios de diálogo con los actores sociales, con el uso de la conversación, a fin de favorecer la reflexión sobre su mundo fenoménico, y a partir de ello, desarrollé las significaciones correspondientes para posteriormente interpretarlas desde mi postura como investigadora hermeneuta.

Partí de un guion de la entrevista en atención a los propósitos de la investigación y las categorías iniciales del estudio para propiciar el entendimiento lingüístico al que se refiere Gadamer (ob. cit.). Además, empleé un cuaderno de registro en el cual tomé apuntes de las historias, anécdotas y hechos que conforman el trasfondo cultural e interpretativo desde los aportes de los actores sociales preliminares quienes, en reuniones, pasillos, conversaciones testimoniaron sobre sus vivencias en el escenario de indagación del fenómeno estudiado.

Es importante señalar la importancia del servicio del conocimiento informado, el cual según González (2009) “los participantes del estudio deben estar de acuerdo con ser informantes y, a su vez, deben conocer tanto sus derechos como sus

responsabilidades dentro de la investigación.” (p.26). Por lo cual solicité a los actores sociales permiso para emplear y publicar la información suministrada durante los encuentros en esta investigación.

En atención al diseño, proceder y desarrollo de la entrevista a profundidad Guanipa (2011) señala que para su ejecución se invita a los actores sociales a ser parte de un coloquio ameno y cordial entre iguales, con el propósito de compartir las experiencias que ellos han vivenciado en la realidad de estudio, mucho más en mi caso, por ser también profesora del Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB. Por otra parte, elegí un ambiente pertinente y agradable, con el propósito de brindar más comodidad y libertad al revelar sus sentires.

Es de uso común el registro audiovisual durante estas conversaciones, previa autorización de ellos, para el logro de la fidelidad y exactitud de la información obtenida durante las entrevistas, por ende, los encuentros dialógicos fueron grabados para su correcta transcripción, palabra por palabra y línea por línea, en la matriz diseñada para ello, sin redacción adicional, ni cambios por parte del investigador. La información aportada se organizó inicialmente según una tabla donde se transcribió el registro (ver cuadro 1), el mismo está estructurado en dos columnas, en la primera se ubicó el número de línea del contenido de la entrevista, en la segunda columna se colocó la narrativa y se plasmó textualmente el contenido de los testimonios, luego regresé al actor social para cotejar su contenido. Posteriormente, las leí en reiteradas oportunidades para captar su esencia.

Cuadro 1
Registro de entrevista

| Número de línea | Transcripción de la narrativa de los Actores Sociales |
|------------------------|--|
| 1 | Actor A |
| 2 | Narrativa del actor social |
| 3 | |

Fuente: Villarreal (2021)

Interpretación de la Información. La Categorización

La información obtenida en las entrevistas fue transcrita y organizada en matrices, para interpretarla y triangularla, mediante el contraste de la información asentada en el cuaderno de notas y los referentes teóricos, después de realizar las entrevistas, de re-escuchar las grabaciones, su transcripción en la matriz de registro de entrevista, con la revisión minuciosa confluí en la categorización, sub-categorización y codificación de la información de una forma subjetiva, desde mi disposición flexible y abierta hacia la escucha activa en la generación del conocimiento para cumplir con las intencionalidades de esta indagación.

Una vez transcritas las entrevistas, sin alterar ningún elemento de las narrativas, para preservar la información fiel y original tal como fue recabada desde las voces de los actores sociales, las ubiqué en el registro de entrevistas en los bloques de contenido para seleccionar las unidades de significado. Señalé las palabras o frases claves, de las cuales emergieron los primeros códigos para la categorización a fin de organizar la información obtenida, a fin de develar, interpretar y comprender la realidad del fenómeno.

Según expresa Luckmann (ob. cit.) “el conocimiento cotidiano sobre el mundo social le será al investigador de gran ayuda durante todo el análisis...Sin la ayuda de ese conocimiento resulta imposible comprender una secuencia interactiva desde dentro, es decir, desde la perspectiva de los actores.” (p.187). En mi caso, como docente universitaria, me desenvuelvo en el escenario de indagación y comprendo el lenguaje de mis actores sociales, lo que facilitó la interpretación de sus voces desde el conocimiento cotidiano de su mundo social.

Los procedimientos descritos en el presente apartado me permitieron originar las primeras categorías o dimensiones conceptuales con sus correspondientes subcategorías, como corpus teóricos de significado conceptual del fenómeno tal como lo comprenden los actores sociales, con el propósito de otorgarle un orden lógico de sentido, realizar la interpretación y comprensión del discurso de los actores sociales, mediante el análisis hermenéutico de la información.

En consideración a ello, Teppa (2012) afirma que las categorías son producto de

la agrupación de familias de conceptos integrados de manera coherente mediante un término o palabra, identifican un contenido temático, de tal manera que tenga sentido y cualidad en conexión con las preguntas de la investigación, representan una red conceptual de ideas como factores constitutivos para la organización del conocimiento emergente de las voces de los actores sociales.

El proceso de categorización consiste en asignar al discurso de los actores sociales palabras claves para su agrupación conceptual en varias subcategorías e ir estableciendo las relaciones y conexiones que permitieron entretejer las unidades significativas, a fin de ir otorgando significados y sentidos a la información, clarificándola de acuerdo con mis grandes categorías iniciales: Conocimiento Pedagógico, Praxis Educativa, Escenario Universitario.

Es importante destacar que Elliot (2010) define las categorías y subcategorías como construcciones apriorísticas consecuentes de la interpretación de la información emanada de los actores sociales, emergentes del aporte de referenciales significativos de esta investigación. Tras la identificación de las categorías y subcategorías, las organicé y presenté en matrices para su interpretación desde las narrativas de los actores sociales. (Ver Cuadro 2)

Cuadro 2
Matriz para la Interpretación de la Información

| Unidad Hermenéutica de significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|-----------------------------------|------------------------------|
| ----- | Actor Social ----- | ----- |

Fuente: Villarreal (2021)

Asimismo, la triangulación contribuyó a la credibilidad y certificación científica del análisis cualitativo. Según Kemmis (2008) “la triangulación permite comparar diferentes perspectivas de la situación que se está estudiando para validar cada conjunto con referencia a los demás” (p. 47). Es decir, permite contrastar cada categoría en

alusión a las demás a través del establecimiento de semejanzas y diferencias existentes sobre los diversos puntos de vistas de la situación o fenómeno estudiado. En ese momento de la investigación realicé una triangulación entre las ideas aportadas por los actores sociales, referentes teóricos y mis interpretaciones para configurar el proceso interpretativo en la búsqueda articuladora de sentidos y significados.

Credibilidad y Legitimidad del Conocimiento

Al asumir una investigación cualitativa, se añade principal relevancia a ciertos dilemas éticos, dadas las características de cada uno de los elementos configurativos del proceso indagativo, el cual se nutre de la interacción social, los significados y sentidos otorgados al fenómeno estudiado, así como también sobre su credibilidad, y los criterios que debo considerar para establecer confianza en la verdad de la interpretación de las voces de los actores sociales en el contexto de la UPEL IPB.

En palabras de Leal (ob. cit.) la confianza de la teoría generada desde el enfoque fenomenológico hermenéutico “se basa en términos de coherencia, consistencia y poder interpretativo y del sentido que tiene para quienes se investiga, esta teoría puede ayudar a las personas a comprenderse mejor y, por ende, a cambiar.” (p.43). De allí su importancia en la construcción de una teoría que permita la reflexión de los actores sociales con relación a la manera cómo se gesta el conocimiento emergente de su propia práctica, una vez que se convierte en praxis educativa.

Tiene que ver con la coherencia y consistencia en la presentación de la información provista por los actores sociales que dan vida a través de sus voces, al proceso de construcción del conocimiento en la investigación cualitativa, mucho más al desarrollarse desde el método fenomenológico hermenéutico, tal como en este caso. En palabras de Flick (2007) la credibilidad:

Representa la confianza de la investigación y supone evaluar la interpretación de los hallazgos obtenidos y los datos provenientes de las diversas perspectivas documentadas en múltiples testimonios, o de las observaciones, en suma, si el conocimiento construido por el investigador está fundado en las construcciones de sentido de los sujetos que estudia. (p. 5).

Estos criterios de significancia otorgan cientificidad a la investigación cualitativa, al referir confianza y verdad en las construcciones realizadas, es decir, su credibilidad. En palabras de Leal (ob. cit.), se logra cuando el investigador “recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten” (p. 82). Desde este sentir, valoro el principio de la devolución sistemática como elemento recursivo para conseguir credibilidad en los testimonios tomados de las vivas voces de los actores sociales.

El principio de devolución sistémica, tal como expresan Taylor y Bodgan (ob. cit.) consiste en el retorno de la información a los actores sociales, para significar si logré comprender y reconstruir la realidad del fenómeno según lo connotó en su narrativa. Por tanto, los criterios de credibilidad y devolución sistémica apoyaron la legitimidad de la investigación en cuanto a su rigor científico.

Es importante considerar también cómo la legitimidad de los estudios cualitativos emerge, según Furtado y González (2002), de la subjetividad desde las voces de los actores sociales que aparecen en el momento empírico; por tanto, el significado de la información para la investigación ha de ser construido a través de la diversidad de sus expresiones, por ello, fue necesario mantener en mi proceder, coherencia entre la postura ontológica, epistemológica y metodológica declarada al inicio de la indagación, en correspondencia a mi manera de concebir la realidad y el conocimiento, es decir, mi cosmovisión.

Por lo cual, la legitimidad emergió desde cómo se construyeron las posibilidades teóricas de significados y sentidos, en correspondencia con la coherencia ontológica, epistemológica y metodológica, las narrativas de los actores sociales, el uso de las técnicas y procedimientos en la investigación, dentro de un contexto histórico, social y cultural, no puede generalizarse ni trasladarse a otras realidades, por ser información única y singular.

Se trata, de acuerdo con Fick (ob. cit.) de la confianza interna de la información, la cual se origina de la rigurosidad en la aplicación de las técnicas y procedimientos empleados, para garantizar la veracidad de las narrativas de los actores sociales en el

devenir investigativo, en el cual se gesta un fenómeno en estudio. Este principio hizo necesario la triangulación de la visión de los teóricos, las voces de los actores sociales y mi análisis hermenéutico, para recrear la confianza en los aportes realizados al conocimiento sobre el fenómeno, en este caso representado por el conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en el Departamento de Formación Docente de la UPEL IPB.

Dichos procesos se cimentaron a través del empleo de diferentes fuentes de acopio de información y los procedimientos de su interpretación, establecer relaciones, contrastes, divergencias, convergencias entre voces entrelazadas o solas tomadas en momentos distintos, con el empleo de procedimientos diversos, para categorizarla, triangularla e interpretarla.

Procedimiento de la Investigación

En referencia con el proceso fenomenológico hermenéutico, Van Manen (2003) señala que “el investigador fenomenológico-hermeneuta está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen” (p.3), por ello, el desarrollo de la investigación hace necesaria la comprensión desde los significados y sentidos que se otorgan a las unidades hermenéuticas de significados. A nivel metodológico hace mención a las siguientes descritas en el gráfico 4.

Recoger la vivencia: En una etapa de naturaleza descriptiva integré el proceso de recogida de la experiencia vivida desde la grabación de las entrevistas a profundidad y las anotaciones en mi cuaderno de campo. Realicé el proceso de re-escuchar de los audios, su transcripción y devolución al actor social. Cobró importancia en este momento la determinación de la intencionalidad, elección de los actores sociales y su justificación.

Reflexionar la vivencia: En este momento, realicé procesos de reflexión e interpretación de la información que obtuve en la etapa anterior. Para ello, estudié a detalle cada una de las unidades hermenéuticas de significados organizadas en matrices, procedí a su categorización y triangulación.

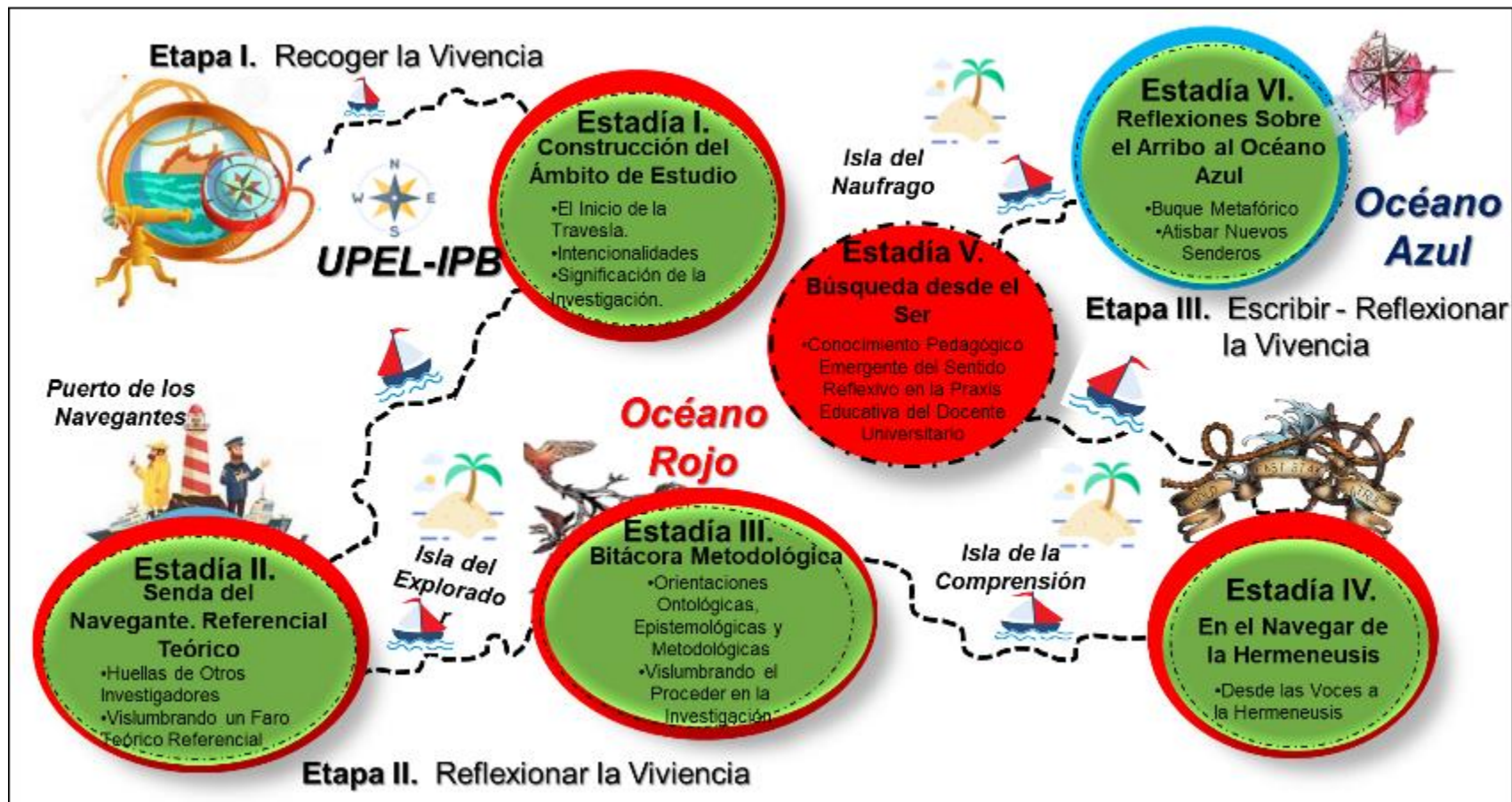


Gráfico 4. Bitácora del Procedimiento, adaptado de Van Manen (2003)

Según señala el autor, en el nivel más general de este análisis llamado reflexión macrotemáticas detecté la frase sentenciosa que pretende captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo; y en el siguiente nivel de reflexión microtemáticas, apliqué la aproximación selectiva o de marcaje y la aproximación detallada o línea a línea a fin de ir clarificando un conjunto de frases para capturar los significados esenciales de la vivencia. Fue la etapa de interpretación del fenómeno, la cual estuvo precedida de una correcta comprensión de las voces de los actores sociales, para conseguir develar la realidad.

Escribir-reflexionar la vivencia: De acuerdo con el autor, se trata de “elaborar una descripción textual, estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). Por ello, la producción entretendió las significaciones semánticas de las palabras y discursos en el habla, los metatéticos y a la interpretación que le asigné como investigadora hermeneuta a fin de generar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en el contexto indagado.

El transitar metodológico contiene los diferentes momentos que guiaron la presente investigación doctoral, se trata de otorgarle credibilidad a las significaciones y hallazgos obtenidos por medio del rigor y la sistematicidad de todo el proceso interpretativo con la subsecuente generación de la aproximación teórica y los hallazgos de la investigación.

Conformación Constructiva de la Teorización

Luego de la valoración de las unidades hermenéuticas de significado y la sistematización de la información para su ordenamiento con fines interpretativos inicié el proceso de teorización, a fin de buscar vínculos entre las dimensiones descriptivas emergentes de manera inductiva, establecer relaciones que conllevaron al avance de la búsqueda de significados y sentidos inmanentes a la información obtenida del discurso de los actores sociales.

La teorización de acuerdo con Morse (ob. cit.) “requiere un cuestionamiento astuto, una búsqueda implacable de las respuestas, una observación activa y sostenida

y un acertado recordatorio” (p. 183). Se trata de descubrir lo invisible, lo significativo y articular los sentidos y significados socialmente construidos en el entramado de las voces de los actores sociales, las teorías sustantivas y mis interpretaciones.

Según Teppa (ob. cit.), el proceso de la construcción de la teoría debe pasar por las etapas ontológicas del análisis, interpretación y teorización en la cual se usarán formas de pensamiento como el creativo, crítico, lateral y heurístico. La autora afirma que el proceso de la teorización está vinculado intrínsecamente con la categorización.

Para ello, después de agrupar, codificar, identificar y clasificar las categorías emergentes procedí a elaborar una síntesis comprensiva con miras a construir los hallazgos y así fundamentar la aproximación teórica, resultado del entretendido de significados y significancias emergentes del proceso fenomenológico hermenéutico en el cual me fundamenté.

Desde el devenir constructivo de significados, en el nivel de teorización, percibí, comparé, contrasté, ordené y añadí para establecer nexos y relaciones como parte del proceder cognitivo de crear una aproximación teórica, a fin de responder ante las intencionalidades de la investigación, ajustada al episteme del construccionismo social y el paradigma interpretativo, tal como se presenta en los siguientes capítulos de la investigación.

ESTADÍA IV

EN EL NAVEGAR DE LA HERMENEUSIS

*Para que algo se muestre resulta necesario desvelar lo oculto y
que ello pueda llegar a mostrarse.
Gadamer (1995)*

Uno de los principales momentos en el recorrido constructivo de esta investigación, estuvo signado por el encuentro cara a cara con los actores sociales, quienes a través de sus sentires y significancias como docentes universitarios del IPB, narraron desde su viva voz, vivencias y los discernimientos que sobre el fenómeno en estudio han generado. Luego, procedí como investigadora fenomenológica-hermeneuta a interpretar su discurso, para la comprensión del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa en escenarios universitarios, direccionada por la bitácora propuesta en el proceder metodológico descrito en el capítulo anterior, adaptada de las ideas de Heidegger (ob. cit.), Gadamer (ob. cit.), Luckmann (ob. cit.) Van Manen (ob. cit.), Morse (ob. cit.), Sandín (ob. cit.), Leal (ob. cit.) entre otros.

Específicamente, Luckmann (ob. cit.) señala cómo desde la experiencia cotidiana los lenguajes son fuentes históricas socialmente construidas, por ende, coproducen la generación del sentido subjetivo de ellas así van emergiendo significaciones en un marco de actividades prácticas habituales, a partir de nuevas construcciones intersubjetivas dadas desde las subjetividades, en este caso, por las voces de los actores sociales a través de desde interacciones dialógicas, dentro del escenario natural de su actuación profesional, el IPB, institución en la cual también laboro, condición que me permitió generar constructos de naturaleza comprensiva sobre su lenguaje en el momento histórico y social considerado para esta investigación.

Fundamentada en las ideas de Luckmann (ob. cit.), considero necesario expresar que la interpretación realizada al discurso de los actores sociales se basó en el conocimiento cotidiano sobre mi mundo social en los escenarios del IPB, así como

también la interacción social con los compañeros de la cohorte de estudio doctoral, mis docentes, muy en especial al acompañamiento y mirada reflexiva de mi tutora quien orientó a indagar en la profundidad del océano rojo metafóricamente planteado en este estudio, desde los propios prejuicios, situación social y económica, decisiones familiares, personales, entre otros. Esta interpretación es parte de mí, es una mirada desde una cosmovisión personal, la cual espero sea una contribución al desarrollo de los epistemes educativos y pedagógicos, mediante una postura abierta al debate y la reflexión permanente.

Con relación a la entrevista, partí de tres inquietudes abarcadoras sobre las categorías iniciales (ver anexo B) a propósito de propiciar libertad a los actores sociales para expresarse en su acción comunicativa, la cual estuvo cargada de sentires, vivencias, visiones, que conllevaron a la manifestación de elementos culturales, valores y creencias, sistematizados a través de un ordenamiento epistémico a partir de las unidades de significado representativas, en concordancia con las categorías iniciales: conocimiento pedagógico, praxis educativa y escenario universitario.

Estos aspectos me permitieron interpretar y comprender el sentir de cada uno de ellos en su realidad cotidiana, lograr decantar de su discurso ejes vinculantes a triangular desde una lectura hermenéutica, el apoyo referencial a la luz de los teóricos y metateóricos, con la intención de entretejer las significaciones semánticas y extraer macrotemáticas y microtemáticas, en general obtener corpus teóricos de significado. Destaco, que recurrí a la creación de códigos y categorías para organizar la información originada del discurso de cada uno de los actores sociales.

Sistematicé la información en matrices por cada unidad hermenéutica de significado y actor social, como muestro en la matriz 1, de acuerdo con los aspectos relevantes mencionados por cada uno de ellos durante las entrevistas. Estas fueron fielmente transcritas a partir de las narrativas nacidas de los discursos de este destacado grupo de docentes al servicio del IPB, con valorativas vivencias, conocimiento y disposición para aportar, desde sus cosmovisiones, aspectos de significados a configurar en este estudio, para enriquecer mi trabajo como investigadora y docente universitaria.

Estos colegas dedicaron tiempo para compartir generosa y espontáneamente aspectos relevantes de su sentir producto del diario vivir en el IPB, nuestra alma mater, con la esperanza de producir colectivamente un aporte al desarrollo del episteme educativo y pedagógico, como parte de la tarea esencial que asumimos como docentes, dedicados a la formación de formadores, quienes posteriormente se dirigen a las diferentes instituciones que conforman el sistema educativo venezolano, en sus diferentes niveles y modalidades. Por ello, nuestra responsabilidad ante la sociedad se centra en dotar a los educandos de las competencias necesarias para prepararlos como ciudadanos del país.

Seguidamente, realicé varias lecturas de cada entrevista y reescuché las grabaciones, lo que me ayudó a interpretar el significado de sus manifestaciones discursivas y pensar en los teóricos que me facilitaron un apoyo para vincular sus posturas y generar un tejido teórico. Debo confesar, que más allá de abstraer constructos que posteriormente conformaron las categorías, iba en mi mente recordando las lecturas que hice en mi formación de pregrado, postgrado y como doctoranda, la cual me permitió vivenciar lo que magistralmente expone Gadamer (ob. cit.):

La disposición del sujeto intérprete a la acción de comunicación, aprestado del componente teórico necesario para desentrañar los significados que el sujeto interpretado, a través del texto, le ofrece, como único elemento de pre - comprensión de su subjetividad. En segundo lugar, la rigurosidad metodológica que el acto de interpretación requiere, adecuando temporalidad y contexto socio-cultural y respetando el formato semántico que exhibe el texto; y, en tercer lugar, la capacidad de discurrir diádicamente en la construcción de discursos en y sobre la pragmática del horizonte que une al hermeneuta, como aplicante y al texto, como situación de facticidad apropiada. (p. 12).

Vivenciar el giro hermenéutico, permitió interpretar y comprender en el escenario sociocultural temporal de la UPEL-IPB mis propias ideas y la formación recibida, lo que propició un acercamiento al sentir de cada uno de los actores sociales y visualizar constructivamente la emergencia de los códigos y categorías en su discurso. De estas emergieron a su vez nuevas categorías o síntesis constructivas

configuradas como hallazgos, que fungen como puntos de partida en el recorrido y desarrollo de la teoría sustantiva desde los constructos coincidentes y divergentes emanados de sus voces, los teóricos, metateóricos y mi propia mirada. En el gráfico 4, muestro el proceso transitado en dicho devenir.

Tal como refiere Zemelman (2005) “las categorías, a diferencia de los conceptos que componen un corpus teórico, no tienen un contenido único, sino muchos contenidos... son posibilidades de contenido, no contenidos demarcados, identificables con una significación clara, unívoca, semánticamente hablando.” (p. 69). Las categorías representan enunciados emergentes o contruidos del discurso de los actores sociales en cada una de las unidades hermenéuticas emergentes, tamizadas desde mi atisbo fenomenológico hermenéutico sobre el fenómeno en estudio la realidad de la UPEL-IPB.



Gráfico 5. Transitar en la Configuración de los Hallazgos. Fuente: Villarreal (2021).

En el cuadro 3 presento la nomenclatura empleada en las matrices de las unidades hermenéuticas, para identificar los códigos y sus significados en cuanto a: actores sociales, unidades hermenéuticas de significados y las categorías. Este proceso resultó vital al momento de realizar el entretejido de significado, porque posteriormente me direccionó hacia la construcción de hallazgos e impresiones sobre el fenómeno

indagado. Tal como expresa Méndez (ob. cit.), en el proceder investigativo cualitativo los códigos son expresiones para identificar los elementos configurativos de las macrocategorías o hallazgos desde su nivel micro y a través de un entrelazamiento a la luz de los teóricos, metateóricos y la interpretación del hermeneuta, dan emergencia a la teoría sustantiva.

Cuadro 3
Nomenclatura utilizada en las matrices hermenéuticas

| Código | Significado |
|--------|-------------------------|
| CO | Código |
| CE | Categoría Emergente |
| CP | Conocimiento Pedagógico |
| PE | Praxis Educativa |
| EU | Escenario Universitario |
| AA | Actor Social A |
| AB | Actor Social B |
| AC | Actor Social C |
| AD | Actor Social D |
| AE | Actor Social E |

Fuente: La autora (2021).

Con relación a las matrices hermenéuticas, organicé las narrativas de los actores sociales, categorías y códigos de acuerdo con las unidades hermenéuticas de significado: *Conocimiento Pedagógico, Praxis Educativa, Escenario Universitario*. En ellas esboqué las categorías emergentes construidas que posteriormente sistematicé a través de la síntesis comprensiva del discurso, de las cuales emergieron los hallazgos que se presentan a continuación:

Matriz 1

Narrativa de los actores sociales en la categoría Conocimiento Pedagógico

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|---|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Actor Social A</p> <p>Línea 3-15</p> <p>...mi <u>quehacer educativo</u> yo la he vivido en <u>dos etapas</u>: Una <u>cuando estaba recién ingresado</u>, <u>prácticamente era un dador de clases</u>... todos nuestros docentes de la <u>especialidad prácticamente</u> nos decían que lo importante es esto ...<u>lo demás usted lo aprende en el camino</u>...si usted <u>no sabe lo que va a enseñar cómo aplica lo demás</u> y básicamente nuestra carrera siento yo, <u>que se basó en primero aprender la especialidad</u>, aprenderla bien, y una vez que uno aprendió bien la especialidad, <u>ir a buscar alguna otra herramienta útil para aplicarla</u>. <u>Después de esa estadía en la maestría</u>, ya la <u>concepción de uno va cambiando poco a poco</u>, ver que no se puede ser <u>solamente un docente dador de clase</u>, sino una <u>persona</u> que pueda aportar...</p> | <p>CO-CP-AA</p> <p>Quehacer educativo</p> <p>Cambios en la práctica del docente</p> <p>Interés inicial en la especialidad</p> <p>Significación de la formación Postgraduada</p> <p>Cambios en la concepción de la didáctica</p> <p>CE-CP-AA Formación permanente generadora de cambios en la práctica pedagógica</p> |
| | <p>Líneas 18-25</p> <p><u>En principio me fui mucho a disciplina</u> y poco a poco, no es que he dejado la disciplina, sino que <u>me ido acercando más a esa parte social</u>, <u>ver cómo aprende el estudiante, qué aprende, qué necesita aprender</u>. Ya cuando se <u> cursa la maestría y el doctorado uno siente que en este nivel no solamente tiene que ser dar clases, sino que es un continuo pedagógico</u>... <u>El estudiante está árido</u> de otras cuestiones, entonces uno trata de inculcar en el estudiante otro aspecto de la ciencia que no es el que está a un texto, ni es un mero técnico, <u>hacerlo que él no se conciba como un docente técnico que es ir y dar clases, sino un docente reflexivo, que tiene que adaptarse al entorno en donde está</u>, que no siempre va a tener todo a su favor, entonces por ahí yo siento que es el aporte hacia el estudiante.</p> | <p>CO-CP-AA</p> <p>Sentir social</p> <p>Sentido nostral de la profesión</p> <p>Humanismo en la práctica docente</p> <p>Formación de docentes reflexivos</p> <p>Docencia Reflexiva</p> <p>CE-CP-AA Docentes reflexivos con sentido nostral</p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 28-37</p> <p>En cada la etapa del docente, se va adquiriendo <u>capital cultural que es el conocimiento pedagógico</u>, el cual no es el mismo, cuando ingresé a la universidad y el que soy ahora... <u>Son dos profesionales que ven el mundo distinto...</u> estos años me han servido para <u>madurar, comprender cómo educar, qué educar, qué enseñar y tratar de tener un balance perfecto entre la teoría y la formación de los futuros profesores.</u>”</p> | <p>CO-CP-AA</p> <p>Conocimiento pedagógico como capital cultural</p> <p>Cambio de cosmovisión</p> <p>Cambios en la praxis educativa</p> <p>Balance entre teoría disciplinar especializada y formación pedagógica</p> <p><i>CE-CP-AA</i> <i>Conocimiento pedagógico enraizado en cosmovisiones emergentes</i></p> |
| | <p>Línea 41-59</p> <p>En la construcción del conocimiento pedagógico <u>se ven reflejados multifactores: personales, académicos, familiares, sociales</u>, uno es un libro abierto, bajo de influencias de muchas cosas, entonces, muchas cosas afectan, como tú vayas a impartir tu clase, <u>cada grupo es diferente, cada estudiante es diferente, entonces eso afecta bastante la forma como tú concibes de un momento dado enseñar.</u></p> <p>Asumo los <u>procesos con mucha reflexión y transformación</u>, esa transformación inicia el <u>querer hacer el doctorado</u> esa información también es evidencia de ella es que estoy animado a <u>trabajar en el enfoque cualitativo</u> cuando <u>siempre me he desempeñado con el enfoque cuantitativo</u>, entonces he tenido una <u>apertura a hacer las cosas nuevas</u>, a ver la ciencia de otra forma...trabajo con la <u>metodología de aprendizaje basado en problemas o procesos, métodos de proyecto, organizamos en la parte institucional unas pequeñas charlas o jornadas con los chicos, en el cual invitan expertos para que nos hablen...</u></p> | <p>CO-CP-AA</p> <p>Construcción del conocimiento pedagógico desde vivencias personales y profesionales</p> <p>Apertura al cambio permanente</p> <p>Cambios en la concepción de la enseñanza</p> <p>Reflexión permanente</p> <p>Apertura a la transformación de las prácticas docentes</p> <p>Ruptura paradigmática</p> <p>Salir de la rutina</p> <p><i>CE-CP-AA</i> <i>Construcción del conocimiento pedagógico vivencial y reflexivo sobre la práctica</i></p> <p><i>Transformación de la práctica al Rupturar paradigmas</i></p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | Actor Social B | |
| | <p>Línea 3-6</p> <p>El conocimiento pedagógico es la <u>suma de vivencias, experiencias, acciones y procesos significados en la práctica educativa</u>, que a su vez <u>son reflexionados y se convierten en saberes que utiliza permanentemente para mejorar su práctica y generar cambios y ejecutarlos.</u></p> | <p>CO-CP-AB</p> <p>Conocimiento pedagógico configurado por la practica educativa</p> <p>Experiencias y vivencias significadas en la práctica educativa.</p> <p>Saberes constituidos desde la reflexión sobre el conocimiento</p> <p>Construcción del saber para mejorar la práctica pedagógica</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AB <i>Cambios en la práctica emergentes del conocimiento y saber pedagógico</i></p> |
| | <p>Línea 13-16</p> <p><u>Son esos saberes que son operacionalizados permanentemente en la práctica y el docente reflexiona</u> con ellos y por lo tanto es un conocimiento <u>que es único, personal</u> y cuando él lo <u>sistematiza y lo difunde sirve a otros</u> colegas para poder comprender un contexto en específico que en este caso sería el educativo.</p> | <p>CO-CP-AB</p> <p>Saberes cotidianos reflexionados</p> <p>Difusión y aceptación de una comunidad científica</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AB <i>Sistematización reflexiva del conocimiento en la cotidianidad de la práctica</i></p> |
| <p>Línea 18-87</p> <p>...como docentes de la Universidad Pedagógica <u>reflexionamos constantemente</u>. Sin embargo, en la búsqueda permanente de la <u>construcción del currículo</u> y de ese proceso de mejorar nuevas perspectivas para <u>su desarrollo</u>, considero que somos <u>investigadores permanentes</u>, pero muy <u>pocas veces sistematizamos</u> lo que hacemos, que es lo <u>nos convierte en ese científico social que es lo que desea la universidad...</u></p> | <p>CO-CP-AB</p> <p>Reflexión permanente</p> <p>Docentes constructores de currículo</p> <p>Investigadores permanentes</p> <p>Escasa sistematización de las prácticas</p> <p>Científico Social</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AB <i>Sistematización del desarrollo curricular emergente de la práctica investigativa</i></p> | |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|---|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 18-49</p> <p><u>..muy pocas veces realizamos investigaciones para contribuir a la sociedad...</u> Emergen en estos momentos una de esas barreras son motivacionales, la situación contextual de nuestro país que ha <u>impactado mucho a la universidad en el hecho de que la matrícula ha disminuido... no hay transporte, no hay internet...</u> muchas veces llevamos todo planificado, con estrategias y materiales diseñados, pero cuando vamos a la práctica hay una <u>desmotivación</u> tanto del profesor como del docente en formación...una de las <u>barreras ha sido eso que el profesor no sistematiza su práctica,</u> y no la hace operativa, no la comunica...</p> | <p style="text-align: center;">CO-CP-AB</p> <p>Investigaciones desvinculadas de la realidad</p> <p>Barreras Económicas y Sociales</p> <p>Barreras Motivacionales</p> <p>Escasa sistematización de las experiencias docentes</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AB</p> <p style="text-align: center;"><i>Sentidos motivacionales y sociales en la construcción del saber práctico</i></p> |
| | <p>Línea 50-76</p> <p><u>..la falta de liderazgo,</u> en la universidad tenemos un coordinador por curso, sin embargo...no está al pendiente de promover actividades que permitan tanto a la comunidad intrainstitucional como extrainstitucional venir a la universidad y <u>conocer la experiencia como se está llevando el desarrollo del currículo</u> en los demás niveles, entonces esa falta de liderazgo está <u>descontextualizando la formación del docente..</u> nos centramos nada más en los libros, pero en el <u>acontecer practico no lo estamos trabajando.</u> ...nos sometemos a una <u>rutina de administrar los cursos constantemente de la misma forma</u> hace que se generen prácticas rutinarias y que se dé <u>una reproducción de los contenidos</u> porque si se centran en las mismas actividades permanentemente, <u>el estudiante va a reproducir...</u> el profesor tiene un <u>desconocimiento del modelo educativo de la universidad y por ende de su modelo pedagógico</u> creemos que estamos formando solamente especialistas y nos alejamos de la misión de la universidad que es formar pedagogos.</p> | <p style="text-align: center;">-----</p> <p style="text-align: center;">CO-CP-AB</p> <p>Significancia del liderazgo</p> <p>Comunicabilidad del desarrollo curricular en niveles educativos</p> <p>Descontextualización de la formación del docente</p> <p>Significados del saber práctico</p> <p>Prácticas Rutinarias</p> <p>Reproducción de contenidos</p> <p>Conocimiento del modelo educativo y pedagógico de la Universidad</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AB</p> <p style="text-align: center;"><i>Comunicabilidad del desarrollo curricular y el modelo educativo</i></p> <p style="text-align: center;">-----</p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 140-149</p> <p><u>Permanentemente reflexiono sobre mi práctica, sistematizo</u> aspectos más relevante de los encuentros y desencuentros que tengo durante el desarrollo de cada clase, allí coloco los <u>pensamientos más significativos</u>, escribo apuntes que me permiten ver y <u>reflexionar permanentemente para buscar o construir nuevas formas de operacionalizar el conocimiento</u> para los estudiantes, entonces, yo sistematizo y lo tengo día a día que es lo que hago cómo lo hago, <u>que alcances tuve, que fracasos obtuve, porque no siempre se tienen éxitos debido a toda la dinámica del contexto</u> y no todas las secciones tienen un mismo rendimiento entonces eso me permite a mi <u>adecuar las estrategias y hacer para todas las secciones un proceso formativo que sea optimo y de calidad.</u></p> | <p>CO-CP-AB</p> <p>Significación de la práctica docente</p> <p>Nuevas formas de operacionalizar el conocimiento</p> <p>Valoración del accionar didáctico</p> <p>Búsqueda constante de la calidad</p> <p>CE-CP-AB <i>Operacionalización del conocimiento emergente de la práctica</i></p> |
| | <p>Línea 151-155</p> <p>El conocimiento pedagógico <u>es el conocimiento que es reflexionado permanentemente desde la práctica para la misma práctica a fin de generar cambios en la práctica educativa, por tanto, es trascendental, cada docente tiene un conocimiento que es único, autentico y al hacerse tangible en las construcciones que él hace, optimiza los procesos formativos y por ende la formación del docente en la universidad.</u> Luego esas <u>construcciones son difundidas en eventos científicos</u> que organizo con mis colegas <u>para la difusión del conocimiento construido.</u></p> | <p>CO-CP-AB</p> <p>Reflexión sobre la práctica para generar conocimiento pedagógico</p> <p>Conocimiento pedagógico para generar cambios en la práctica</p> <p>Optimización de la formación inicial del docente.</p> <p>Difusión del conocimiento construido</p> <p>CE-CP-AB <i>Recursión del conocimiento y la práctica pedagógica en la optimización de la formación</i></p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|---|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Actor Social C</p> <p>Línea 4-20</p> <p>...siempre aspiro llegar positivamente a mis estudiantes <u>que lo que se haga en clases le sirva para la acción en su práctica como profesional.</u></p> <p>Considerando a mis estudiantes <u>como seres individuales que construyen su propio conocimiento ... dejar en ellos una semillita de saber, promoviendo nuestra tarea como docente y que ellos a futuro deben reflexionar sobre la importancia de ser docente comprometido... inventando nuevas formas de llegar a ellos ya que valoro mucho la comunicación y es un medio que nos acerca a lo que deseamos... no podemos escoger nuestros estudiantes, no podemos elegir los más inteligentes, los más capacitados, los más brillantes,</u> pero tenemos que actuar, <u>trabajar en función de los que tenemos, ese es el secreto trabajar con lo que ellos poseen, ese es su acervo y nuestro acervo para el trabajo...</u> El acervo es <u>tu herencia personal- social,</u> algo muy íntimo que se atesora porque está representado en tus <u>valores, cultura, producto de la crianza,</u> es lo que dejan tus seres queridos en su formación, sus <u>maestros, experiencias.</u></p> | <p>CO-CP-AC</p> <p>Pertinencia de la formación pedagógica</p> <p>Educando como un ser capaz de construir conocimiento</p> <p>Generar saberes en los educandos</p> <p>Significatividad de la profesión docente</p> <p>Comunicación asertiva</p> <p>Prácticas educativas inclusivas</p> <p>Valoración del acervo personal en la formación</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AC <i>Significancia del docente en la generación del saber en el educando</i></p> |
| | <p>Línea 27-36</p> <p>El saber pedagógico nos lleva a nosotros a ubicarnos como <u>mediadores</u> en nuestras prácticas...debemos ser muy <u>reflexivos</u> y considerar aquellos aspectos que nutren a la persona.... en ocasiones <u>una experiencia bien narrada dice más que una teoría,</u> en ocasiones hay que utilizar <u>diversas estrategias, maneras de llegar a la persona...es el docente quien hace vibrar aquellas mentes ávidas de conocimiento por construir...</u>...es un reto ubicarnos como <u>generadores de conocimiento</u> más allá del análisis, manejos de teorías psicológicas, pedagógica, de distintas naturalezas <u>que nos han nutrido a lo largo de la carrera docente en base a mi experiencia pues, pienso que se llega a generar conocimiento.</u></p> | <p>CO-CP-AC</p> <p>Docentes mediadores de saberes</p> <p>Docentes reflexivos</p> <p>Comunicabilidad de la experiencia</p> <p>Estrategias para generar conocimientos</p> <p style="text-align: center;">CE-CP-AC <i>Mediación del docente en la construcción del conocimiento</i></p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación | |
|--|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 38-46 ...cuando se <u>lleva a la práctica un conocimiento</u>, que hace que emerjan otros aspectos producto de nuestra reflexión, a partir <u>del quehacer, para mí es el saber pedagógico</u>. Deja de ser sólo conocimiento de una disciplina, un área y se convierte en saber pedagógico. El saber pedagógico, no es solo enseñar...Lo entendía como transmitir información, <u>para mí el saber pedagógico va más allá de esa información hueca, vacía, sin sentido</u>, es hacer esa <u>introspección que permite al docente combinar teoría y práctica</u>... debe existir un sustento, una fundamentación para luego aplicar dicha teoría</p> | <p>CO-CP-AC Resignificación del conocimiento en un contexto Quehacer docente Sentidos y significados otorgados a los contenidos Introspección entre teoría y práctica Ciclo reflexivo recursivo CE-CP-AC <i>Saber pedagógico emergente desde procesos introspectivos</i></p> | |
| | Actor Social D | | |
| | <p>Línea 3-10 El <u>docente universitario es un profesional que genera conocimiento</u>, es su obligación. <u>Las funciones sustantivas de la universidad</u> lo obligan a cumplir con esa responsabilidad, las labores nuestras de la investigación nos exigen <u>generar una productividad</u>... Nos permite <u>evolucionar académicamente dentro de la universidad</u>, aunado a eso está el hecho de tener que hacer <u>extensión</u> y la vinculación que deben tener sino nuestro trabajo con el entorno.</p> | <p>CO-CP-AD Docentes generadores de conocimiento académico Gestión del conocimiento desde docencia, investigación y extensión Prácticas vinculadas con el entorno Desarrollo profesional CE-CP-AD <i>Desarrollo profesional desde la generación de conocimiento</i></p> | |
| <p>Línea 50-55 El conocimiento <u>se construye conscientemente, integrando nuestras representaciones mentales sobre la realidad</u>, esto implica un <u>posicionamiento paradigmático</u>. El conocimiento pedagógico está representado por <u>la integración en una amalgama de saberes, conocimientos teóricos, prácticas y reflexiones sobre estas teorías y prácticas, lo que define un saber hacer</u> en el hecho educativo y sobre él.</p> | <p>CO-CP-AD Posicionamiento paradigmático Conocimiento pedagógico como amalgama de saberes teóricos y prácticos CE-CP-AD <i>Integración de representaciones mentales en la construcción del conocimiento pedagógico</i></p> | | |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 56-68</p> <p><u>...este conocimiento está definido por el modelo de formación y modelo educativo en el cual nos desarrollamos y aprendemos a enseñar y a educar. Pienso que el error está en conocer solo el inmediato contextual e históricamente hablando, porque los cambios nos exigen comprender que existen diversos enfoques, otras tendencias con otros intereses de acuerdo al momento histórico vivido y mediados por los cambios sociales experimentados.</u></p> <p><u>..este conocimiento tiene un carácter social, se relaciona y construye en el ámbito de desempeño de nuestro oficio o profesión, permite definir nuestra identidad como docentes y se vincula a la vez con nuestra experiencia de vida e historia personal y profesional. Su construcción requiere reflexión permanente sobre el fenómeno educativo.</u></p> | <p>CO-CP-AD</p> <p>Conocimiento constituido desde la interacción social</p> <p>Vinculación con la historia de vida del docente.</p> <p>Reflexión permanente sobre el fenómeno educativo.</p> <p>Carácter social e identitario</p> <p>CE-CP-AD Modelo formativo con sentido social e histórico identitario</p> |
| | <p>Línea 69-85</p> <p><u>..demostrar este conocimiento exige actuar, saber actuar, lo que significa educar con responsabilidad social, con proceder ético, trabajar para lograr los fines educativos, consciente e intencionalmente. Implica tener el conocimiento del hombre a formar y para qué sociedad, además de las aptitudes para el diálogo con todos aquellos que interactúen en el hecho educativo.</u></p> <p><u>Este conocimiento integra conocimientos teóricos, saberes incorporados y construidos en la práctica docente, como conocimiento formal debe ser sistematizado adecuada y formalmente para ser luego incorporado y gestionado institucional y oficialmente y motoriza la práctica docente. Sostengo que ese conocimiento que poseemos sobre la educación define nuestra práctica docente, definitivamente nos enseña a enseñar, a educar...este conocimiento es renovado en la medida que como docentes nos reconocemos como aprendices permanentes, sujetos en formación continua y con capacidad de auto renovarnos.</u></p> | <p>CO-CP-AD</p> <p>Responsabilidad social en la construcción del conocimiento</p> <p>Proceder ético apegado a la misión universitaria</p> <p>Visión del hombre a formar</p> <p>Destrezas de comunicación</p> <p>Posicionamiento ante la educación</p> <p>Conocimiento renovado</p> <p>Formación permanente</p> <p>Autorenovación formativa</p> <p>Gestión del conocimiento pedagógico</p> <p>CE-CP-AD Responsabilidad social en la renovación del conocimiento</p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|---|--|---|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 187-190</p> <p>...convertirme en <u>docente universitario</u> me ayudo a perfilarme como un <u>profesional de la educación</u>. <u>La trascendencia de nuestra labor va más allá del trabajo en el aula aún más cuando se trata de formar a otro maestro.</u></p> | <p>CO-UP-AD</p> <p>Docente universitario es un profesional de la educación</p> <p>Labor trascendente en la formación profesional del maestro</p> <p>CE-UP-AD <i>Labor trascendental en la formación de profesionales de la educación</i></p> |
| | <p>Línea 191-199</p> <p>Yo siento que es una responsabilidad muy compleja, en este caso el del formador de formadores. No por una cuestión sentimental o romántica sino por un compromiso, tenemos que formar a un profesional de calidad</p> | <p>CO-UP-AD</p> <p>Responsabilidad compleja</p> <p>Formación de formadores</p> <p>Compromiso Social</p> <p>Calidad en la formación</p> <p>CE-UO-AD <i>Responsabilidad Social en la formación del docente</i></p> |
| | Actor Social E | |
| <p>Línea 6-21</p> <p>...la mayoría de los docentes universitarios de la universidad que yo conozco que es la UPEL IPB no construyen conocimiento desde su práctica. Porque eso significaría que si se estuviese construyendo conocimiento hubiese <u>una ruptura epistémica en torno a su propia práctica</u>, entonces, <u>la práctica pedagógica que tenemos o que tienen la mayoría de los docentes de la UPEL se ha quedado solamente en lo que he llamado la endogamia académica...</u> aquí hay un <u>choque cultural, es más que todo un conocimiento que ya viene dado</u>, que ya viene como <u>plasmado en teoría de otros autores y lo que nosotros hacemos es como repetirlo.</u></p> | <p>CO-CP-AE</p> <p>Ruptura epistémica sobre la práctica</p> <p>Endogamia académica</p> <p>Saber teórico descontextualizado del saber práctico</p> <p>CE-CP-AE <i>Rupturas epistémicas en el cambio de la práctica pedagógica</i></p> | |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>Línea 63 La función social del docente universitario debería ser <u>construir conocimiento... pertinente</u> y que ese conocimiento se <u>identifique con las necesidades reales de la práctica de los estudiantes que se están formando como futuros docentes...</u>el conocimiento pedagógico, es un <u>conocimiento por construir</u> no es un conocimiento que nosotros hemos construido. El conocimiento pedagógico <u>viene vertido en unos manuales que nosotros leemos sobre pedagogía, educación,</u> que están en la biblioteca, pero, el <u>conocimiento pedagógico que nosotros debemos construir debe nacer de nuestra propia praxis pedagógica...</u> si tú no tienes claro...que es <u>la universidad como institución generadora de docentes o qué estamos construyendo</u> docentes.</p> | <p>CO-CP-AE Función Social del Docente Universitario Atender a necesidades sociales del educando Construir conocimiento pertinente y contextualizado Atender al perfil del profesional a formar CE-CP-AE Construcción del conocimiento acorde al perfil de egreso</p> |
| | <p>Línea 65-143 Primero, <u>haciendo reflexiones a partir de nuestra propia practica pedagógica...</u> iniciar un proceso de <u>autoevaluación...</u> esa <u>reflexión</u> tiene que hacerse <u>acompañar con libros ...</u> si se puede construir un conocimiento pedagógico, pero debe <u>emerger de tu propia practicidad pedagógica</u> y para eso tenemos que <u>tener herramientas conceptuales...</u> porque algunas veces nos quedamos solamente en la cuestión empírica, en la cual se hace ...una dialéctica, <u>contradicción entre mi practica pedagógica y los teóricos</u> que voy analizar con respecto a mi practica pedagógica. El tercer momento sería <u>que el problema no es ni práctico ni teórico...</u> consistiría en ... tener la <u>valentía y la voluntad para cambiar mi práctica pedagógica,</u> y eso significaría <u>un vuelco total en mi personalidad, en mis acciones pedagógica, en mi sentido de la educación, la pertinencia de la educación...</u> esa doxa, mi práctica pedagógica cotidiana... pasa por un <u>lector hermeneuta</u> que eres tú, porque la <u>significación de lo</u></p> | <p>CO-CP-AE Reflexiones a partir de nuestra propia práctica Autoevaluación de nuestra práctica a la luz de los referentes teóricos Lector Hermeneuta que otorga significados Problemas educativos no son prácticos ni teóricos Valentía y voluntad para cambiar nuestras propias prácticas Ruptura epistemológica Emergencia de nuevas teorías Legitimado por una comunidad científica</p> |

Matriz 1 (Cont.)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Conocimiento Pedagógico | <p>que tú quieres es para cambiar entonces va <u>emerger algo</u> nuevo; es como una nueva síntesis entre la tesis, antítesis surge una nueva síntesis, esa nueva síntesis debe estar ligada a la construcción del conocimiento... ahora para que sea esa construcción del conocimiento para que sea validada, <u>legitimada</u> tu tendrías que cambiar y ... ha sido reflexionado desde el punto epistemológico... tiene que ser legitimado ... hay otros autores que podrían decir eso que está haciendo es legítimo ¿Quién lo va a legitimar? Una <u>comunidad científica micro</u>... Se trata de hacer tu propia práctica para que se convierta en legítima, pero en ese proceso tiene que <u>primero ocurrir un acercamiento epistemológico, gnoseológico y ontológico</u>...En esa construcción se debe estar <u>acompañado de otro</u>.</p> | <p>Otredad</p> <p>CE-CP-AE</p> <p><i>Procesos metacognitivos en la construcción del conocimiento pedagógico</i></p> <p><i>Sentido volitivo ruptural de la episteme en la práctica</i></p> |

Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales en la Unidad Hermenéutica Conocimiento Pedagógico

Navegar hermenéuticamente por cada uno de los testimonios de los actores sociales desde un sentir dialógico, me permitió construir y reconstruir el contenido categorial en las unidades hermenéuticas de significado presentadas en formato de matrices para su mejor comprensión y resolución productiva, siendo la primera matriz coincidente con la categoría inicial conocimiento pedagógico, para direccionar el proceso heurístico hacia la interpretación y comprensión del discurso de los entrevistados. Estas categorías, emergentes de los testimonios, se tejen al develar las significaciones semánticas de las palabras y discursos en el habla, siguiendo los supuestos metodológicos de Van Manen (ob. cit.).

La interpretación de las voces de los actores sociales en relación con la unidad hermenéutica Conocimiento Pedagógico, permitió acercarme a la comprensión de los significados que le otorgan desde sus vivencias, creencias, valores y formación en los escenarios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto

Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, espacio en el cual conviven cotidianamente.

Inicio esta significación desde la narrativa del actor social A, quien expresa “*Mi quehacer educativo lo he vivido en dos etapas: Una cuando estaba recién ingresado, prácticamente era un dador de clase, siento que se basó en primero aprender la especialidad, aprenderla bien, y una vez que uno aprendió bien la especialidad, ir a buscar alguna otra herramienta útil para aplicarla...Después de esa estaba en la maestría, ya la concepción de uno va cambiando, ver que no se puede ser solamente un docente dador de clase, sino una persona que pueda aportar*”. Sobre lo cual interpreto un reconocimiento acerca del crecimiento personal y profesional, vivenciado desde la iniciativa de su formación permanente.

Además, comprendo la valoración que le asigna a continuar formándose y aprendiendo sobre su profesión, en un proceso reflexivo que configura la noción de un docente capaz de superarse a sí mismo. Más allá de la reflexión sobre su práctica y el episteme pedagógico que direccionaba sus inicios como docente, en relación a comprenderse como un dador de clase, lo cual interpreto como una expresión autocensurante. Estimo interesante su voluntad al desarrollar nuevas formas de pensar y accionar para trascender visiones disciplinarias fragmentarias que quizás devengan de su formación inicial, al enfatizar en una disciplina de su especialidad, pero sus posteriores estudios le hacen entender la significatividad de ser docente en toda su integralidad.

En este recorrido vivencial, el actor social A, reflexionó sobre su hacer en la construcción de nuevas herramientas de formación permanente, el cual, de acuerdo con su testimonio, le permitieron abrirse a nuevas formas de operacionalizar el saber hacer en el ámbito de su accionar pedagógico. Esta necesidad se materializa cuando incursiona en estudios de postgrado, al comprender “*que no se puede ser solamente un docente dador de clase, sino una persona que pueda aportar*”, configurando una visión que le permitió gestar cambios en su práctica, al asumir nuevas cosmovisiones y enfoques didácticos para direccionar su mirada tradicionalista hacia nuevos senderos, con la intención de garantizar la educación de calidad demandada por la sociedad.

Al respecto, percibo la calidad educativa en concordancia con los criterios de la UNESCO (2018) “como una variable inacabada, dinámica, multidimensional, ideológica y en constante construcción ... a partir de 5 dimensiones que deberían estar presentes en los sistemas educativos de calidad: eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y la equidad.” (p. 54). Esta definición recoge la visión de la reconstrucción permanente del conocimiento con calidad, al propiciar vivencias de aprendizaje significantes, pertinentes y equánimes, desde una búsqueda inacabada capaz de propiciar cambios y transformaciones en la formación inicial del docente e impactar sus prácticas cotidianas dentro de contextos escolares reales.

Asimismo, destaco la relevancia que le otorga este docente al recorrido formativo que realiza en el ámbito universitario, durante su prosecución en los estudios de Maestría y Doctorado, en términos de generar cambios en el modo de pensar y actuar, expresados en nuevas y diversas concepciones que posibiliten transformaciones en su práctica profesional, desde procesos reflexivos en una esfera introspectiva, tal como lo develo en su discurso, lo cual configura como una necesidad que lo direcciona a realizar proceso de formación permanente desde novedosas cosmovisiones.

Valoro el recorrido formativo del docente universitario como un proceso reflexivo de índole comprensivo, desde factores vivenciales que propician otras maneras de hacer y generar nuevos reconocimientos de sí, del propio accionar y proceder didáctico. Apremiar la formación permanente evidencia una naturaleza epistémica, contemplada desde un sujeto del conocimiento capaz de transferir a la práctica los nuevos saberes académicos y resignificarlos en su hacer, lo cual denota una subyacencia generadora de conocimientos desde esta circularidad.

Con relación a estos planteamientos rememoro a Zambrano (2007), quien afirma que la formación tiene lugar en la “transmisión de saberes de las ciencias, en las prácticas sociales y las funciones que ha de cumplir un sujeto en la vida activa... estrechamente vinculada con prácticas de los saberes profesionales y con el desarrollo personal de los individuos.” (p. 205). Desde este planteamiento la formación involucra las vivencias del docente a lo largo de su profesionalidad, bien sea en espacios de formación, el desarrollo de un acto didáctico, en la interacción con otros, tal como

refiere el actor social A, quien en su testimonio da origen a la categoría *Formación permanente generadora de cambios en la práctica pedagógica*

La formación permanente del docente no es un simple cúmulo de estudios teóricos, sino que se enraíza en la cotidianidad de su propia práctica, al desarrollar procesos intersubjetivos cara a cara con otros, en interacciones dialógicas permanentes que le permiten crear y recrear nuevas interpretaciones teóricas, sobre todo las relacionadas con las ciencias educativas y pedagógicas.

En consideración a ello, destaco la concordancia de sentido entre los actores sociales A y B, cuando este afirma que el “*conocimiento pedagógico es la suma de vivencias, experiencias, acciones y procesos significados en la práctica educativa, que a su vez son reflexionados y se convierten en saberes que utiliza permanentemente para mejorar su práctica y generar cambios, y ejecutarlos*”, desde este testimonio comprendo que valora el conocimiento pedagógico en sentido significativo para gestar cambios en la práctica educativa.

Estimo su pensar acerca de la consideración que el docente en la cotidianidad reflexiona a propósito de construir saberes, los cuales le permiten incorporar nuevos elementos teóricos y prácticos a su propio quehacer. Desde esta significación, el conocimiento pedagógico se encuentra en constante construcción, se renueva en sí mismo como un ciclo permanente que genera otras miradas. Luego, desde esta discursividad del actor social B, emerge la categoría *Cambios en la práctica emergentes del conocimiento y saber pedagógico*. Esta visión, le induce a comprender en sus palabras esa cualidad del ser reflexivo cuando objetiva su práctica y la ubica en un plano cognitivo- afectivo- social para la resignificación del conocimiento.

En atención a ello, Medina y Banquero (2012) expresan que “la formación profesional, en particular, puede realizarse durante toda la vida.” (p. 332). Por ende, se desarrolla en procesos continuos elaborados por las personas desde la reflexión sobre su propia práctica, en la cual emergerán brechas o requerimientos a disminuir por medio de los procesos de preparación académica formal e informal, es decir, la reflexión induce al desarrollo de la práctica, a la vez, genera saberes y conocimientos pedagógicos, los cuales son el sustento del quehacer docente en la universidad.

Destaco que el actor social B concibe el conocimiento como suma, intercalando en su discurso un operador aritmético no cónsono con el sentido epistémico del conocimiento que construye. Sobre ello, interpreto que la tradición positivista puede llevarlo a pensarlo como una mera acumulación de saberes y vivencias. En relación con ello, Porlán y Rivera (1998), mencionan que el “conocimiento de los profesores es un tipo de conocimiento práctico, profesionalizado y dirigido a la intervención en ámbitos sociales.” (p. 65), cuya valoración constructiva no es cónsona con un pensamiento que acumule y no se resignifique en sucesivas elaboraciones.

Los mencionados autores comentan que el conocimiento profesional del docente atiende la dificultad de construir saberes coherentes con los requerimientos de su propia actividad profesional y en atención a la integración de conocimientos disciplinares, metadisciplinares y la experiencia profesional de acuerdo con la postura epistemológica que asume; destacan, a su vez, que por ello inicia este recorrido a partir de las dimensiones racional-experiencial y explícito-tácito, direccionadoras de su hacer cotidiano hacia la construcción de saberes académicos, basados en las vivencias, rutinas o guiones de acción, así como teorías implícitas.

Por su parte, la actora social D reflexiona sobre el compromiso y labor social que debemos asumir los docentes universitarios con nosotros mismos, la institución, nuestros colegas, estudiantes y la sociedad en general, en virtud de generar aportes desde nuestro accionar al episteme educativo y pedagógico, lo que se devela en su discurso al expresar “*El docente universitario es un profesional que genera conocimiento, es su obligación. Las funciones sustantivas de la universidad lo obligan a cumplir con esa responsabilidad, las labores nuestras de la investigación nos exigen generar una productividad.*”, ideas que dejan entrever el valor otorgado a las competencias sustantivas de los docentes universitarios en la gestión y construcción permanente del conocimiento pedagógico, con sentido social.

Asimismo, comenta que “*Nos permite evolucionar académicamente dentro de la universidad, aunado a eso está el hecho de tener que hacer extensión y la vinculación que debe tener nuestro trabajo con el entorno*”, este pensamiento me permite generar un enlace con los actores sociales A y B, al expresar la evolución académica desde la

productividad y generación de conocimientos mediante la investigación. Esto conduce a reflexionar sobre la importancia otorgada al docente como generador de conocimiento académico y cómo desde su gestión en la docencia entrelazada con la investigación y extensión como funciones sustantivas universitarias, puede recrear prácticas vinculadas con el entorno, en atención al desarrollo profesional que va configurando.

Estas acciones docentes que se articulan de acuerdo con Medina y Barquero (ob. cit.) “para afrontar los retos que impone la educación a las nuevas generaciones en un entorno cada vez más complejo, dinámico y competitivo” (p. 26), solicitan que genere procesos reflexivos, reinterpreten perennemente sus creencias, valores, actitudes, aptitudes, saberes y conocimientos, a propósito de construir y reconstruir procesos que desarrollan en su práctica educativa.

La reflexión sobre el hacer pedagógico direcciona hacia la apropiación de un ciclo constructivo, que en palabras de Carbonell (ob. cit.), no se trata de “limitar a algunas actividades aisladas y esporádicas, sino que éstas pasen a formar parte del aula y la dinámica y funcionamiento del centro” (p. 31). El desarrollo profesional no se desvincula de la generación del conocimiento, es un proceso articulado que permite la concreción de constructos sustantivos sobre la práctica y para la práctica educativa.

Desde la voz de la actora social D emerge la categoría *Desarrollo profesional desde la generación de conocimiento*, la cual integra intercambio y cooperación con colegas o actores sociales, para generar conocimientos que abren nuevas perspectivas de reflexión e interpretación direccionadas hacia la renovación y articulación de los procesos pedagógicos, a partir de las funciones sustantivas universitarias.

Una mirada a esta vinculación subyace en las palabras del actor social B, al expresar que “*El conocimiento pedagógico es el conocimiento reflexionado permanentemente desde la práctica para la misma práctica a fin de generar cambios en ella...es trascendental.*”, por consiguiente, la generación del episteme pedagógico emerge en los procesos de reflexión permanente sobre los saberes desarrollados en la práctica educativa para la mejora de la misma. En su quehacer, el docente universitario se autocomprende y comprende el hecho educativo, con miras a construir el

conocimiento pedagógico desde la gestión de los cambios que promueve. Asimismo, agrega que “... cada docente tiene un conocimiento único, auténtico y al hacerse tangible en las construcciones que él hace, optimiza los procesos formativos y por ende la formación del docente en la universidad. Luego, esas construcciones son difundidas en eventos científicos.”. Este testimonio legitima que el conocimiento pedagógico se construye desde los procesos, saberes y vivencias del docente, es decir, a partir de un entramado que informa sobre su quehacer cotidiano.

El actor social B lo valora como único y lo connota como una elaboración personal, fruto de sus vivencias, traducidas en sus elaboraciones para favorecer un desarrollo, tanto de los procesos formativos como el personal-profesional. Destaca, su posterior socialización, por lo que interpreto la valía que le otorga al acto de compartir el conocimiento que construye, lo que me permite significar a Gadamer (ob. cit.) al expresar que somos seres de palabra.

Luego, este conocimiento, según el devenir narrativo de la actora social, al ser reflexionado en y sobre su práctica educativa, es propiciador de cambios significativos en el desarrollo de este. Asimismo, estima que al ser difundidos en eventos de índole académico son visibilizados por una comunidad científica para su debate e incorporación en la episteme propia del ámbito formativo de sus pares, a partir de un proceso socializador pleno de palabra y significaciones contextuales que posibilita la reconstrucción del conocimiento.

Interpreto que el conocimiento pedagógico se configura en la dinámica recursiva de reflexión y sistematización propia de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, emerge como un saber hacer en contexto para el desarrollo de la praxis. Es por ello, que Méndez (ob. cit.), plantea que en el escenario universitario se deben crear las condiciones propiciadoras del desarrollo personal y profesional del docente. Pero esta no debe ser una tarea que le compete sólo a él, se trata de unificar esfuerzos entre todos los miembros de la comunidad educativa en aras de proponer la deconstrucción-construcción-reconstrucción de saberes incidentes en las propuestas de desarrollo del conocimiento científico, educativo y pedagógico.

Destaco que la significación sobre deconstruir alude a develar lo oculto; por ende,

aperturar espacios para que el docente universitario divulgue sus vivencias es vital para el desarrollo académico en las aulas de clases y el progreso en el avance del episteme educativo y pedagógico. Desde esta premisa emerge en la voz del actor social B la categoría *Recurción del conocimiento y la práctica pedagógica en la optimización de la formación*.

La recursión del conocimiento, la significo como un elemento dinamizador del desarrollo didáctico para la formación de los profesionales de la docencia, en atención a la comunicabilidad de los avances más novedosos tendientes a dar respuestas a los problemas educativos. En esta óptica de recursión, optimizar se significa como la promoción y mejora en el desarrollo de las competencias personales y profesionales de los docentes en formación inicial, desde la correspondencia con las nuevas demandas de formación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Asimismo, es significativo desarrollar las cualificaciones para la divulgación del conocimiento en una era signada por la tecnología y el distanciamiento social que connota la epidemia generada por el virus COVID 19.

Estas consideraciones epocales, implican prácticas educativas y pedagógicas en nuevos escenarios recreados por las tecnologías de información y comunicación, en virtud de recrear las interacciones humanas y así intercambiar saberes, significados, sentires, vivencias que servirán de sustento a la generación del conocimiento, y a su vez contribuir en tiempos de pandemia, al desarrollo y progreso del episteme educativo y pedagógico. Para ello, nuestro quehacer deberá repensarse y apoyarse con las nuevas plataformas y herramientas web, a decir, Zoom, Facebook, WhatsApp, Class Room, entre otras, para optimizar los procesos formativos, resignificar las funciones sustantivas de la universidad, dibujar nuevos senderos que operacionalicen la generación de conocimientos pedagógicos y sobre todo resguardar la vida de la comunidad académica de la UPEL-IPB, sin suspender las actividades para garantizar el hecho educativo.

Ante esta realidad pandémica, Alvarado (2019) menciona que el quehacer docente se debe orientar hacia una práctica crítica en la cual se desarrollen acciones educativas encaminadas a la formación de líderes transformacionales con conciencia

social, autogestionarios, proactivos, protagónicos, productivos en aras de generar los espacios y situaciones para el cambio. Por tales razones, la construcción del conocimiento pedagógico en la UPEL-IPB frente a la situación de la pandemia mundial, se iniciará desde la reflexión sobre las competencias personales y profesionales de los actores sociales, al reconocer su capacidad por aprender a transformar y transformarse, con la intención de avizorar las oportunidades del contexto para recrear nuevos procesos educativos que sirvan de soporte a las comunidades académicas en la reconfiguración de la práctica educativa.

Es decir, en tiempo de incertidumbre se debe abrir un abanico de opciones que orienten a los actores educativos hacia la búsqueda de la calidad y la innovación en nuevos espacios para enseñar, como lo refiere el Actor B, hacia la sistematización y difusión del conocimiento pedagógico emergente de la praxis. Por ello, la reflexión permanente del docente, lo orientará a crear y recrear un conocimiento pedagógico novedoso, signado por nuevos procesos, acciones, aptitudes, valores y comportamientos en correspondencia a este hito emergente de la historia de la humanidad, como lo es el COVID-19.

Desde esta consideración, la práctica reflexiva pedagógica es un elemento dinamizador para optimizar la formación. Es una acción que enlaza dimensiones didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, las cuales al articularse dan apertura a un espacio para la mejora de los procesos desde la deconstrucción y reconstrucción de los saberes pedagógicos vivenciados, en lo cual la comunicabilidad de los mismos es importante, según estima el actor social **B**. Este accionar, parte del aprecio a la comunicación para una interacción intersubjetiva de significados compartidos entre los docentes.

Sobre ello, destaco a Zambrano Leal (ob. cit.) al mencionar que el hombre a lo largo de la historia siempre ha buscado dejar un registro sistematizado de su saber, con el propósito que las futuras generaciones lo estudien, resignifiquen y fortalezcan en el contexto de su hacer cotidiano. Por ello, este teórico refiere que la comunicabilidad del conocimiento “permite las interacciones entre los actores, el mundo y su espiritualidad” (p. 59). Luego, en tiempo de pandemia estas deben redefinirse hacia otros medios, con

el propósito que la generación del conocimiento no se detenga y avance permanentemente. Cabe resaltar, que los eventos de difusión científica se han trasladar hacia lo virtual apoyándose en las plataformas electrónicas, sistematizando estos nuevos sentires y significados que emergen en esta nueva realidad educativa.

En palabras de Zambrano (ob. cit.), la práctica pedagógica “expresa la forma de ser docente” (p. 232), por ende, en ella se develan de manera implícita y explícita el ser del docente, los saberes, haceres y quehaceres pedagógicos que desarrolla y valora. Consiente el terreno de confrontación para hacer frente a resistencias, revelar saberes pedagógicos quizás incongruentes con el acto reflexivo que ahora configura, reconocer experiencias, reflexionarlas, para generar el conocimiento emergente de sus vivencias.

Concordante a las ideas del autor citado, Huerta (2001) plantea que esta práctica exige del docente “simultáneamente que sea creativo, responsable, gestor de proyectos y programas de innovación educativa...pues cada vez se le exigirá más que investigue y genere conocimientos que aplique en la docencia.” (p. 18). Por ello, la práctica pedagógica enlaza un saber hacer y saber ser en contexto, a fin de generar conocimientos contextuales, aplicables y traducibles a la práctica educativa para desarrollar situaciones de aprendizajes innovadoras desde los materiales curriculares y propuestas pedagógicas que diseña.

De acuerdo con estos planteamientos, la construcción del conocimiento pedagógico se genera en las innovaciones educativas que devienen de una práctica pedagógica centrada en la reflexión y la investigación, significada como un componente direccionador del diseño de los materiales y propuestas curriculares, en virtud de recrear permanentemente su saber hacer y saber ser desde un modelo formativo develado de sus condicionantes epistémicos.

En atención a ello, la actora social **D** se enfoca en “*El modelo de formación y modelo educativo en el cual nos desarrollamos y aprendemos a enseñar y a educar. El error está en conocer solo el inmediato contextual ... porque los cambios nos exigen comprender que existen diversos enfoques, otras tendencias con otros intereses de acuerdo al momento histórico vivido y mediados por los cambios sociales experimentados.*”, sobre lo cual interpreto que el conocimiento pedagógico emergente

en praxis deviene del modelo formativo adscrito por el docente, posiblemente comprendido desde la tradicionalidad acostumbrada, como un error de inmediatez al asumirlo, por lo cual requiere considerar enfoques emergentes propios del momento histórico social vivenciado y los procesos de cambio societal, pero que la rutina ha podido invisibilizar y poco permite su oportuna apropiación.

Asimismo, la actora social **D** comenta que *“este conocimiento tiene un carácter social, se relaciona y construye en el ámbito de desempeño de nuestro oficio o profesión, permite definir nuestra identidad como docentes y se vincula a la vez con nuestra experiencia de vida e historia personal y profesional. Su construcción requiere reflexión permanente sobre el fenómeno educativo.”*, este testimonio permite interpretar el conocimiento constituido desde la interacción social y su vinculación con la historia de vida del docente, dado por el carácter social del conocimiento, quien define su identidad al vincularse con las vivencias. Además, este navegar hermenéutico me permite comprender cómo el docente universitario construye conocimientos pedagógicos a partir de la renovación de sus saberes personales y profesionales.

Cada construcción epistémica se corresponde con un contexto, una visión de mundo y hombre a formar, que propician develar los fines de la educación. Estas aristas otorgan una significancia social al saber elevado a conocimiento producto de la reflexión sobre la práctica, desde lo cual interpreto que el cambio experimentado por los docentes emerge desde procesos reflexivos, estudio y comprensión de los fenómenos educativos con carácter social e identitario. De este planteamiento emerge la categoría *Modelo formativo con sentido social e histórico identitario*.

Al respecto, Stenhouse (ob. cit.) manifiesta que la condición básica para generar este tipo de conocimiento consiste en “que el profesor registre su enseñanza.” (p. 185), en aras de sistematizar la realidad educativa, los procesos formativos, las acciones investigativas de docentes y educandos, para con ello generar un conocimiento pedagógico contextual con sentido social e histórico, que signifique lo que como sujeto es, piensa, siente y hace. Sistematizar las prácticas en registros, como plantea el autor, permite recrear la historia de su saber y las condiciones de su pensamiento en momentos históricos determinados, para no solo reconstruir sus conocimientos sino

tener referentes al momento de socializar las vivencias que ha recreado, lo cual es solicitado por los actores sociales B y D.

Estas dimensiones delimitan al docente según Méndez (ob. cit.) como “un sujeto social, un intelectual orgánico.” (p.77), es decir, un sujeto capaz de adecuarse al cambio contextual y a la complejidad del mundo postmoderno, en aras de desarrollar prácticas con pertinencia social sistematizadas desde nuevas vertientes epistemológicas que confluyan en modelos formativos, para reconceptualizar visiones históricamente arraigadas en nuestra práctica educativa y reconstruirse en unidad con sus pares.

En este planteamiento radica la función social del docente universitario, develada, así mismo, en el testimonio del actor social E, al expresar que “*La función social del docente universitario, debería ser construir conocimiento, en primer lugar, que ese conocimiento sea pertinente y se identifique con las necesidades reales de la práctica de los estudiantes que se están formando como futuros docentes, porque nosotros estamos formando para la sociedad...*”, lo que me permite cavilar sobre la responsabilidad social que debe asumir el docente de la UPEL, en la construcción de un conocimiento pedagógico pertinente y coherente con las necesidades emergentes de la práctica educativa, a propósito de ofrecer un proceso formativo de calidad a los docentes en formación inicial y postgraduada.

El actor social E, también refiere que “*el conocimiento pedagógico, es un conocimiento por construir... debe nacer de nuestra propia praxis pedagógica dentro de la universidad como institución formadora de docente.*”, lo que estimo implica en sus palabras, el desarrollo del conocimiento pedagógico, lo inacabado de su construcción, convertido en oportunidad de renovación e innovación pedagógica, capaz de enriquecer permanentemente el hecho educativo, desde condicionantes históricos y contextuales, en virtud de promover los mejores escenarios para formar un docente que luego formará a los ciudadanos de la sociedad.

Esta praxis se traduce en la emergencia de un conocimiento pedagógico resignificado, repensado, desarrollado en la dinámica contextual y con pertinencia social. Involucra, como lo hace ver el actor social E, atender las necesidades sociales del educando, construir conocimiento pertinente y contextualizado que pueda significar

en su cotidianidad, para afianzar el desarrollo del perfil profesional en su ámbito de acción. En nuestro caso, como docentes al servicio de la UPEL IPB, se trata de formar al formador de las nuevas generaciones de ciudadanos del país. De este planteamiento emerge la categoría *Construcción del conocimiento acorde al perfil de egreso*.

En síntesis, las categorías emergentes Formación permanente propiciadora de cambios en la práctica pedagógica, Cambios en la práctica emergentes del conocimiento y saber pedagógico, Desarrollo profesional desde la generación de conocimientos, Recursión del conocimiento y la práctica pedagógica para optimizar la formación, Modelo formativo con sentido social e histórico identitario y Construcción del conocimiento acorde al perfil de egreso, convergen en el hallazgo: *Formación docente permanente con sentido social e histórico para la construcción del conocimiento pedagógico*. Convergencia que se aprecia en el gráfico 5.

Al respecto, Zambrano (ob. cit.) plantea que “la formación permanente da sentido a la vida de una persona” (p. 129), porque permite al docente conocerse, autoevaluarse para entender su recorrido vivencial, con ello trazar nuevos horizontes didácticos que permitan cristalizar conocimientos pedagógicos en la cotidianidad, lo que representa la construcción del primer hallazgo emergente (macrocategoría) desde las voces de los actores sociales, en la unidad hermenéutica de significado Conocimiento Pedagógico.

En tal sentido, la formación docente permanente se cristaliza en la búsqueda por fortalecer competencias profesionales a propósito de adquirir nuevas herramientas, conocimientos, haceres y quehaceres tendentes a desarrollar una práctica educativa con pertinencia social, que propenda al cambio y la construcción del episteme pedagógico en tiempos inciertos de naturaleza pandémica. Es una acción significativa que permite al docente universitario el crecimiento personal y profesional sobre su práctica educativa, es decir, da apertura a la autocomprensión para develar sus saberes en virtud de recrear nuevos conocimientos pedagógicos que aporten al desarrollo científico educativo. A continuación, presento el gráfico 5 contentivo del primer hallazgo de la investigación.

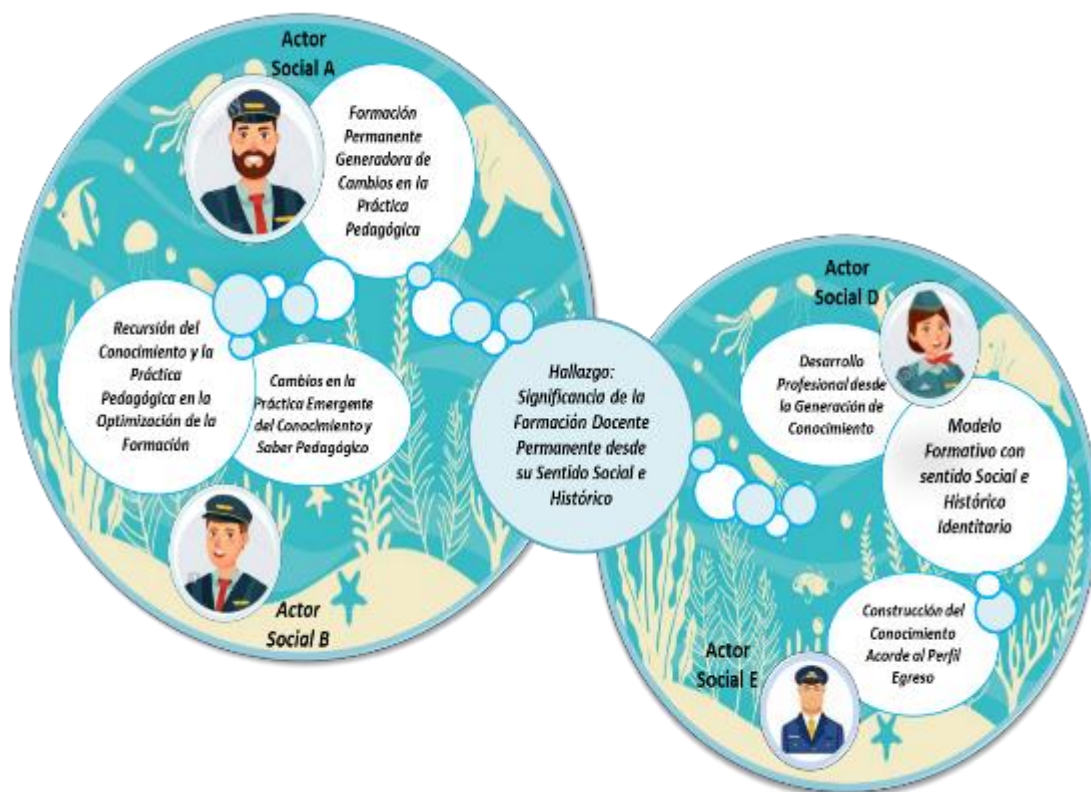


Gráfico 6. Hallazgo Emergente Formación docente permanente con sentido social e histórico para la construcción del conocimiento pedagógico

En la continuidad de este navegar hermenéutico, prosigo el proceso de interpretación de las voces de los actores sociales. Es así como destaco al actor social A, desde su sentir social y humanístico que nace en la práctica educativa en los escenarios de la UPEL IPB, específicamente en su labor en la formación de los futuros docentes, quien expresó sobre el conocimiento pedagógico, lo siguiente: *“En principio me fui mucho a disciplina y poco a poco me he acercado más a esa parte social, ver cómo aprende el estudiante, qué aprende, qué necesita aprender... no solamente tiene que ser dar clases, sino que es un continuo pedagógico... El estudiante está árido de otras cuestiones... hacerlo que él no se conciba como un docente técnico...sino un docente reflexivo, que tiene que adaptarse al entorno en donde está.”*

Comprendo cómo el actor social A desde su desarrollo profesional asumió un proceso de reflexión disquisitivo sobre su propia práctica, el cual le permitió trascender su formación técnica hacia procesos comprensivos del educando como un ser humano

deseoso de aprender sobre la profesionalidad docente, más allá de las cuestiones técnicas relacionadas con su especialidad, sin menoscabar estos aprendizajes. Destaco, además, una significancia sobre la formación docente con sentido reflexivo de su práctica desde un sentido nostral de la profesión, al sentir al otro como su legítimo otro, conducente a la responsabilidad formativa que connota su profesión.

Se trata de una sana comprensión del pensar en el otro a partir de ese sentir, de naturaleza humanista, sobre el cual puedo percibir un desarrollo de su ser hacia la mirada afectiva de ese otro que se está formando, alejado de los tecnicismos de la profesión que cosifica al sujeto, en torno a ello, coincido con Rodríguez (ob. cit.), al expresar que la docencia prepara educativamente al educando y profesionaliza al docente, presenta una doble faceta de ciencia humana y social.

De acuerdo al mencionado autor, la docencia es una acción humana porque se enfoca en conocer y comprender su naturaleza humana y social. En ella, el profesor sitúa la disposición del educando, cuánto conoce y proyecta en la acción para que éste asuma la realidad, la valore y al internalizarla, se instruya. Es además social, porque la formación de cada sujeto tiene un carácter de construcción social, que se complementa con la proyección global de cada uno dentro de la sociedad, en interacción dialógica, subjetiva e intersubjetiva con los otros.

Tales consideraciones coinciden con los planteamientos de Zambrano (ob. cit.) quien afirma que “cuando un profesor comienza a reflexionar, su historia entra en una marcha de profundo análisis, el profesor se da a la tarea de volver la mirada para ver el trazo y la huella del enseñar.” (p. 242). Su práctica trasciende de lo pedagógico a lo educativo, en el momento en el cual se sumerge en sí mismo y toma conciencia sobre la importancia de su labor, la cual va más allá de la certificación disciplinar de un docente y trasciende a la formación de un ser humano para la vida en sociedad, en la cual asumirá la loable labor de formar a otros.

Estas ideas me llevan a revisar la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la cual expone magistralmente “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.” (p. 2), por ello, la misión del docente es

precisamente ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de expresar su esencia personal a través del desarrollo de su propia personalidad, lo cual incluye reconocerlo como un ser que se desenvuelve en un contexto determinado, tal como señala el actor social.

Además, de acuerdo con los planteamientos realizados por este actor social, al considerar al educando de la UPEL como un ser que requiere no solo de una formación técnica, sino como un ser que debe adaptarse, reconstruirse social y laboralmente en un contexto, me lleva a recordar a Savater (2006), quien afirma que la finalidad de la educación es “cultivar la humanidad. La humanidad es una forma de relación, una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.” (p. 110), más allá de ver la profesión docente como una función meramente técnica, se trata de desarrollar la capacidad de formar a otro para la vida social Y su condición ciudadana, por tratarse de un ser humano. Es así como desde la narrativa del actor social A emerge la categoría *Docentes reflexivos con sentido nostral*.

En este sentir del discurso presentado por el actor social A se destaca que “*En la construcción del conocimiento pedagógico se ven reflejados multifactores personales, académicos, familiares, sociales...como vayas a impartir tu clase, cada grupo es diferente, cada estudiante es diferente, eso afecta la forma como concibes el enseñar.*”, de ello interpreto que la construcción del conocimiento pedagógico emerge desde vivencias personales y profesionales, cuando el docente asume una disposición positiva hacia la deliberación y el cambio permanente. Al considerar, en la construcción del conocimiento pedagógico, aspectos propios de su historia personal, académica y laboral, el actor social involucra un sentir vivencial único, aspecto que permea su accionar didáctico al involucrar elementos reflexivos sobre su propia identidad docente y conlleva a cambios o transformaciones sobre sí mismo de manera recursiva.

La postura del actor social A coincide con lo pautado por Elliot (2005), al plantear que “el conocimiento constituye las estructuras que han evolucionado históricamente en nuestra sociedad... estas estructuras son un medio en el que pensar y desarrollar las capacidades de comprensión.” (p. 170), en ello se involucran acciones comunicativas, cuando el docente va elaborando representaciones en su diario vivir, al considerar las

diferencias de los grupos a los que le corresponde formar, además de considerar reflexivamente sobre quién es él ante el reto de enseñar.

Luego, cuando el actor social manifiesta su consideración hacia el grupo de estudiantes y sus diferencias particulares, emerge la categoría *Construcción del conocimiento pedagógico vivencial y reflexivo sobre la práctica*, enraizado con la mirada que hace sobre sí mismo en dimensiones personales, formativas y profesionales, además de su disposición al considerar a ese otro docente quien se encuentra transitando procesos de formación y construirá a su vez su propia realidad.

En coincidencia con este planteamiento, la actora social C señaló que *“El saber pedagógico nos lleva a ubicarnos como mediadores en nuestras prácticas...debemos ser reflexivos y considerar aspectos que nutren a la persona...es el docente quien hace vibrar mentes hábitas de conocimiento...es un reto ubicarnos como generadores de conocimiento.”*. Esta narrativa destaca que en una práctica docente reflexiva se desarrollan estrategias pertinentes para ayudar a los educandos a generar conocimientos, hacerlos vibrar en un tono en el cual recreen la construcción del conocimiento desde el reconocimiento de ese otro, como una persona, un ser humano con aspiraciones de aprendizaje y vivencias únicas y particulares.

Develo que el desarrollo de la práctica docente no es una actividad limitada al avance de contenidos disciplinares, se trata de un proceso de mediación para enseñar a los docentes en formación inicial a desplegar habilidades del pensamiento para gestionar, recrear y construir saberes que, al ser reflexionados y sistematizados sobre la práctica, derivarán en conocimiento pedagógico renovado, en el contexto y nivel en el cual operacionaliza su quehacer.

Al respecto, Zambrano (ob. cit.) considera al pedagogo formador de pedagogos como “aquel que permite avanzar en la comprensión de la educación del otro; este esfuerzo se traduce en teoría” (p. 201), por ello interpreto en convergencia con el testimonio de la actora social C, que en el contexto de la UPEL IPB el docente universitario puede recrear un puente de comprensión para todos los docentes en formación inicial en aras de generar el debate y hacer estremecer sus vertientes epistemológicas. Este accionar envuelve la mediación articuladora hacia la

construcción de teorías sustantivas sobre lo emergente en la práctica pedagógica de cada uno de los docentes en formación inicial.

Asimismo, la actora social C expresa “más allá del análisis, manejo de teorías psicológicas, pedagógica, de distintas naturalezas que nos han nutrido a lo largo de la carrera docente en base a mi experiencia pues, pienso que se llega a generar conocimiento.” Este proceder permite legitimar cómo el docente universitario al reflexionar perennemente sobre su práctica, puede recrear, incentivar y mediar procesos formativos tendientes a promover el desarrollo de ideas y pensamientos propiciadores de cambios en la sociedad. Tal como refiere Ortiz (2012):

Se trata de la confluencia entre lo que el estudiante trae y lo que el docente aporta: estos dos mundos entran en contacto y se sintetizan en el conocimiento ...cada estudiante construye un conocimiento particular que condensa sus conocimientos previos y lo que el docente aporta. Esta síntesis está conformada por aspectos sensitivos, afectivos, cognitivos e intuitivos y se integra en la red compleja que constituye su mente, influyendo sobre lo que es, contribuyendo a su organización personal e identitaria y favoreciendo su evolución.” (p.117)

En un amplio sentido, se trata de generar espacios intersubjetivos para la reflexión, intercambio, deconstrucción y construcción de saberes pedagógicos a partir de sistematizar experiencias vivenciadas en su formación profesional. Así, la formación se orienta por el saber y la mediación que realiza el docente a través de los procesos de acompañamiento que permiten el autodesarrollo que genera procesos constructivos y reconstructivos del conocimiento en sus pares y estudiantes, sobre lo cual emerge la categoría *Mediación del docente en la construcción del conocimiento*.

Esta categoría presenta coincidencias con las ideas expresadas por el actor social B, el cual destaca la relevante importancia de los saberes cotidianos reflexionados en la práctica, así como la necesidad de lograr su difusión y aceptación en una comunidad científica. Al considerar al conocimiento pedagógico como “*saberes operacionalizados permanentemente en la práctica. El docente reflexiona con ellos, es un conocimiento único, personal; cuando él lo sistematiza y lo difunde sirve a otros colegas para poder comprender un contexto en específico... el educativo.*”

En coincidencia con el actor social D, la narrativa del actor social B plantea una significación profunda sobre la necesidad de sistematizar el conocimiento que emerge, al reconocer esta emergencia en la cotidianidad de las prácticas y cavilar sobre ellas para convocar una construcción de sentido único e individual. Se trata de elaboraciones devenidas de un sujeto social sobre su ámbito existencial, que al emerger de sí lo emplaza a participar en una comunidad científica valoradora de estas sistematizaciones, en el afán de comprender el contexto educativo desde la unicidad del particular.

Al respecto Méndez (ob. cit.), afirma que los profesores son sujetos sociales al apropiarse nuevas realidades y posibilitar, a través de sus acciones, la transformación de los espacios educativos de la universidad y del sistema educativo en general, por cuanto en palabras de la autora “sólo ellos, desde la cotidianidad, pueden realizar este proceso y el deslastre de la condición de oprimidos.” (p. 78), al asumir desde su propia práctica el compromiso de generar nuevos significados a las teorías para la solución de problemas prácticos presentes en su entorno.

A través de su accionar práctico, en concordancia con el discurso del actor social B, emerge como categoría la necesidad de consolidar la *Sistematización reflexiva del conocimiento en la cotidianidad de la práctica*, a fin de contribuir, a través de sus vivencias, a crear y recrear contribuciones científicas que puedan servir de punto de partida a la solución de problemas sociales en otros contextos. Al respecto, sistematizar una experiencia, en palabras de Jará (ob. cit.), permite:

Un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, que se realiza con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia, para extraer aprendizajes y compartirlos. (p. 1).

Luego, sistematizar el conocimiento en la cotidianidad ofrece la oportunidad al docente de reconstruir desde la vivencia aspectos significativos de su propia práctica, para reflexionar sobre ella y acercarse a una praxis que le permita resignificar el accionar en un proceso recursivo. Con ello, brindar escenarios y experiencias formativas significativas que coadyuvan a desarrollar las potencialidades intelectuales, sociales, afectivas, profesionales del educando, por ser el telos de la formación.

A su vez, se configura como una fuente para la promoción del conocimiento proveniente de esa praxis y generar cambios en ella de manera recursiva, tal como narró el actor social B *“Como docentes de la Universidad Pedagógica reflexionamos constantemente. Sin embargo, en la búsqueda permanente de la construcción del currículo y de ese proceso de mejorar nuevas perspectivas para su desarrollo, considero que somos investigadores permanentes, pero muy pocas veces sistematizamos lo que hacemos, que es lo nos convierte en ese científico social que es lo que desea la universidad.”*

El actor social asume las categorías de docente investigador y científico social desde sus acciones cotidianas. De allí destaco la labor del docente en la construcción del currículo en una imperiosa búsqueda a través de la investigación y reflexión permanente de su quehacer. Además, revela como el docente cristaliza a través de su accionar las intencionalidades educativas propuestas por la universidad e imprime a su vez la innovación en el desarrollo de sus prácticas, o simplemente las convierte en rutinas repetitivas poco reflexionadas, al no repensar su accionar bajo novedades paradigmáticas, otras epistemes, y no sistematizar sus producciones académicas.

Con relación a este quehacer, Stenhouse (1993) expresa que “el docente se convierte en un investigador en el aula desde su propia experiencia de enseñanza” (p. 17), por ello, al reflexionar sobre su quehacer docente articula y dinamiza su práctica hacia la praxis. Más allá, genera un matiz nuevo sobre esta para sistematizar la experiencia y contribuir con los avances en la episteme pedagógica en aras de renovar o resignificar los conocimientos, compartiéndolos con la comunidad educativa.

Además, el actor social B destaca en su discurso que para ser científico social se deberían sistematizar las acciones realizadas en la cotidianidad de la práctica educativa vivenciada por los docentes universitarios, por tratarse de un conocimiento producto de la docencia investigativa. Sin embargo, me pregunto si en la cotidianidad los docentes están gestando un nuevo conocimiento pedagógico que deviene de esa reflexión sobre el saber hacer en contexto o en cambio se suspende por el desarrollo de ciclos rutinarios y mecanicistas, elementos que pueden obstaculizar este proceso.

En este sentido, es importante señalar que algunos grupos sociales van

desarrollando prácticas que se pueden asumir como cotidianas, en el momento en que estas se van imbricando dentro de la cultura, al ser aceptadas por el colectivo, es decir, al ser consideradas válidas socialmente. Al respecto, Barragán (2011) expresa lo siguiente:

Un grupo social establece las formas de concebir la realidad no de manera homogénea o caótica, sino más bien de forma jerárquica y organizada...los conocimientos generales dependen de unas cuantas concepciones fundamentales, sobre las que aquellos están imbricados y, que por haber sido aceptados e institucionalizados por un colectivo a lo largo del tiempo son de naturaleza irracional, esto es, vividos en la cotidianidad, intuitiva y acríticamente, e incapaces de resistir a una indagación seria que exija la coherencia de sus fundamentos en concordancia con los principios apriorísticos de la existencia. Tales patrones varían muy lentamente...deben su predominio no al hecho de constituir valores institucionalizados universalmente, sino más bien al carácter de obvedad y normalización que le otorga un modo de ser predominante en la vida de nosotros como seres humanos: la cotidianidad. (p.1).

De acuerdo con el autor estos patrones socialmente aceptados pueden representar un obstáculo en el desarrollo de las ciencias, al ser asumidos como rutinas que poco inviten a la innovación, el cambio, la mejora o transformación de las prácticas, principios estrechamente relacionados con la docencia investigativa, declarada como uno de los elementos que debe distinguir el accionar de los docentes de la UPEL. Estas rutinas pueden incidir en el proceder del docente al asumirse dentro de la cultura organizacional que impiden el desarrollo de la inventiva en la generación de nuevas prácticas pedagógicas, materiales curriculares, adaptaciones o adecuaciones curriculares, entre otros, dentro de la operativización del currículo oficial que se dibuja o desdibuja a través de las decisiones didácticas asumidas en el acto de enseñar. Por ello, valoro la declaratoria del actor social A cuando manifestó no querer ser un dador de clase, sino progresar en el conocimiento desde la formación permanente.

En el mismo orden, Sacristán (1990) afirma que “el docente no define la práctica, sino, en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa” (p. 16). Denoto la relevancia del entorno en el accionar del docente para la

construcción social de su propia profesionalidad. Interpreto de los planteamientos del actor social B y de los teóricos citados que el entorno social en el cual se desarrolla la práctica del docente es significativo en su accionar. Sin embargo, es un elemento que puede dinamizar u obstaculizar su desarrollo profesional, la construcción de nuevos conocimientos y, por ende, una verdadera reflexión crítica sobre su propia práctica, que propicie generar el desarrollo curricular en la institución.

En el contexto de la UPEL IPB, tal como declara su Documento Base del Diseño Curricular (ob. cit.), el desarrollo curricular es la “unidad medular de la praxis docente, orienta su acción y define la actuación de los estudiantes...promueve la construcción de los saberes con base en experiencias, cultura, valores, conocimientos, y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas” (p. 22), esta postura institucional invita al docente a construir desde su práctica cotidiana nuevas formas de construir el conocimiento a través de un accionar reflexivo permanente sobre los procesos que elabora y reelabora en la comunidad académica.

Confieso que esta definición vanguardista del desarrollo curricular es uno de los grandes retos que afrontamos los docentes de la UPEL hoy día, ante escenarios de incertidumbre en los cuales estamos llamados a reconstruir constantemente nuestra praxis. Requiere de nuevas maneras de deconstruir el conocimiento científico, para construir nuevos conocimientos emergentes de prácticas educativas y pedagógicas recreadas en los escenarios reales, para proponer alternativas de respuestas ante los problemas sociales en contextos socioeducativos del sistema educativo venezolano, de acuerdo con cada una de las especialidades que conforman nuestra amada Alma Mater.

Por ello, la sistematización de experiencias educativas en la universidad no es una tarea sencilla, pero ha cobrado auge en los últimos años. Estas particularidades dan origen a la categoría *Sistematización del desarrollo curricular emergente de la práctica investigativa*, producto de una reflexión permanente, en la cual los docentes asumen su papel como constructores de currículo e investigadores permanentes para consolidar una praxis educativa en constante revisión, al significarse como científicos sociales, tal como refiere en su discurso el actor social B.

Desde estas posturas los procesos introspectivos permiten el desarrollo del saber

pedagógico desde el hacer en contexto, al permitir la comprensión recursiva sobre su quehacer cotidiano, la práctica educativa y la construcción del conocimiento pedagógico. En tal sentido, al sistematizar sus experiencias el docente universitario articula el conocimiento teórico-práctico que nutre la episteme educativa y a su vez lo dinamiza hacia nuevas vertientes epistemológicas, convocantes de otras maneras de resignificar el desarrollo curricular y el conocimiento que de ello se elabora.

En este sentido, Porlán y Rivero (ob. cit.) destacan que “existe una importante relación entre conocimiento profesional y desarrollo curricular” (p. 65), puesto que no hay desarrollo curricular sin desarrollo del docente; es éste quien, a través de su concepción y acción didáctica, en la dimensión microcurricular, da un significado y sentido único a los planteamientos teóricos, para aproximarse o alejarse de los grandes fines educativos planteados en un contexto macrocurricular.

Mediante el desarrollo de las entrevistas, interpreto la relevancia de la sistematización de experiencias, la cual apertura visiones reflexivas sobre la práctica, y desde esta óptica comprender la cosmovisión de cada docente en su búsqueda por afianzar un proceso educativo de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa. Esta acción conlleva a diversas significaciones y senderos, para construir nuevos saberes haceres docentes.

Así se deja entrever en el testimonio del actor social B, al plantear que es un profesional que constantemente reflexiona y sistematiza su práctica: *“Permanentemente reflexiono sobre mi práctica, sistematizo aspectos más relevantes de los encuentros y desencuentros que tengo durante el desarrollo de cada clase... esto me permite reflexionar permanentemente para construir nuevas formas de operacionalizar el conocimiento... Eso me permite adecuar las estrategias y hacer para todas las secciones un proceso formativo que sea óptimo y de calidad.”*

Esta reflexión me llevó a considerar la significación de la práctica docente desde las nuevas formas de operacionalizar el conocimiento, la valoración del accionar didáctico y la búsqueda constante de la calidad educativa. Se trata de procesos muy personales que realiza el docente universitario al escudriñar constantemente sobre su propio accionar, en una inagotable búsqueda de mejorar permanentemente la formación

de los futuros profesionales de la docencia. En palabras de Carbonell (2014), el conocimiento emergente de la práctica denota una noción más democrática, inclusiva y comprometida con el desarrollo curricular, al sentar las bases de una práctica social tendiente a procesos de innovación y calidad educativa.

En un sentido más amplio, es un conocimiento que despliega el pensamiento reflexivo y la comprensión, arraigándose como una vivencia cultural enriquecida de manera permanente con las experiencias reflexionadas entre el formador y los formadores recreando nuevos significados, tal como manifiesta el actor social B, al señalar las acciones desarrolladas en la búsqueda de la calidad en sus procesos.

Para Carbonell (ob. cit.), es “un conocimiento que mira al entorno para interpretarlo y tratar de transformarlo” (p. 63), por tal razón, la función primordial del docente universitario se centra en generar conocimientos que integren lo novedoso, los alcances, conflictos, consensos, contradicciones y posibilidades de cambio que se generan en la dinámica de la práctica educativa en virtud de afianzar la calidad en cada proceso que desarrolla, como refiere el actor social B.

Consecuentemente, para la UNESCO (2019) la calidad educativa es la “combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (p. 99), por ello la responsabilidad del docente universitario se hace mayor cuando se trata de la preparación de un futuro profesional de la docencia, que a su vez, deberá formar a otro, sobre lo cual comprendo los señalamientos en el discurso del actor social B, que me permitió develar la categoría *Operacionalización del conocimiento emergente de la práctica*, desde la comprensión de significados que den sentido a las construcciones personales y sociales en el escenario universitario.

Desde esta mirada el conocimiento se operacionaliza y emerge en la práctica, se encuentra enraizado en primera instancia hacia la mirada que hace el docente sobre sí mismo en dimensiones personales, formativas y profesionales, en segunda instancia por su disposición a considerar al otro docente que se encuentra transitado por procesos de formación, para construir conocimientos en su propia realidad educativa.

Afianzando esta visión, la actora social C a través de su testimonio, expresa que “*Cuando se lleva a la práctica un conocimiento, hace que emerjan otros aspectos*

producto de nuestra reflexión a partir del quehacer, para mí es el saber pedagógico. Deja de ser sólo conocimiento de una disciplina, un área y se convierte en saber pedagógico". De estas expresiones interpreto cómo los docentes en nuestras prácticas cotidianas reelaboramos permanentemente nuestros saberes, al emplear un conocimiento dado como cierto en nuestro quehacer, para otorgar un nuevo significado de acuerdo al contexto, desde las relaciones intersubjetivas con los otros y las cosmovisiones que permean su pensamiento.

Por su parte, Zuluaga y Echeverri (2003), expresan que un saber pedagógico "se consolida y avanza cuando es capaz de asimilar cambios, es decir, de reformular unos objetos del saber y de incorporar en sus dominios nuevos métodos y conceptos" (p. 101), lo que connota un saber emergente que sustenta el avance en el episteme educativo y pedagógico. Representa un proceso dinámico que apertura un abanico de ciclos recursivos para la reconceptualización del conocimiento, con la intención de sentar las bases de nuevos métodos, haceres y quehaceres que promueven el desarrollo científico. Es decir, amplía la comprensión de los fenómenos emergentes para la construcción y transformación del saber, el conocimiento educativo y pedagógico.

Asimismo, la actora social C destaca que "*El saber pedagógico, no es solo enseñar... el saber pedagógico va más allá de esa información hueca, vacía, sin sentido, es hacer esa introspección que permite al docente combinar teoría y práctica... debe existir un sustento, una fundamentación para luego aplicar dicha teoría.*", desde su voz, estos saberes informan al conocimiento una vez que se elevan a una comunidad científica que los avala y vuelven a la cotidianidad del docente quien, en un ciclo recursivo sobre su quehacer, va organizando sus estructuras de pensamiento sobre el fenómeno educativo. Esto involucra desarrollar procesos introspectivos desde las vivencias para articular teoría y práctica, resignificar el propio quehacer y recrear nuevos conocimientos, una vez que pasan por nuestra postura personal y originan nuevos saberes. De este planteamiento me permito construir la categoría *Saber pedagógico emergente desde procesos introspectivos*.

Consecuente con el planteamiento de la actora social C, el actor social A, señala que "*En cada la etapa del docente, se va adquiriendo capital cultural que es el*

conocimiento pedagógico, el cual no es el mismo, cuando ingresé a la universidad y el que soy ahora... Son dos profesionales que ven el mundo distinto... estos años me han servido para madurar, comprender cómo educar, qué educar, qué enseñar y tratar de tener un balance perfecto entre la teoría y la formación de los futuros profesores.”

Desde el sentir expresado por el actor social A, interpreto la construcción del conocimiento pedagógico es permeado por el capital cultural del docente. La emergencia de nuevas cosmovisiones que propician otras comprensiones de su práctica, en el sentido de evolución hacia otras formas de realizar un balance entre la teoría disciplinar especializada y la formación pedagógica, a través de integrar líneas de gestión universitarias, propias de una docencia investigativa.

Destaco, además, el énfasis en señalar que esos cambios y transformaciones en su cosmovisión lo realizó a través de su transitar profesional, aspecto que coincide con las palabras de Zambrano (ob. cit.) “el profesor se va haciendo a través del tiempo”. (p. 221), a través de cada experiencia que convierte en vivencia, al reaprehender en la relación intersubjetiva con los otros y gestar en su ser nuevas cosmovisiones.

Así, cosmovisión es un vocablo de origen alemán (Weltanschauung), el cual desde la etimología griega proviene de *Cosmos* que significa el mundo o el universo. De acuerdo con Dilthey (1954), el término cosmovisión nominalmente designa una cierta visión de conjunto relativa al mundo en que actúa el hombre e integra una serie de convicciones que le permiten de alguna manera orientarse en él, y sobre ello ir construyendo nuevas interpretaciones, para transitar de una mirada del mundo hacia otra, sobre todo en lo que se refiere a las decisiones que toma en su vida cotidiana. Precisamente, involucra una visión global del mundo que surge de las actividades vitales pareadas como vivencias, sometidas al devenir histórico y cultural.

Asimismo, Porlán y Rivero (ob. cit.) refieren que “las ideas personales sobre los fenómenos de la realidad tienen clara influencia en el aprendizaje y en la conducta. Dichas ideas forman parte de auténticas cosmovisiones que permiten una determinada manera de comprender, interpretar e intervenir en el mundo.” (p. 79), por ello comprendo la intención discursiva del actor social A, lo que hace emerger la categoría *Conocimiento pedagógico enraizado en cosmovisiones emergentes*.

Significo los procesos reflexivos que permiten al docente repensar su práctica, renovar los saberes profesionales, establecer cambios significativos en los haceres pedagógicos, sistematizar la experiencia y elevar el conocimiento generado a comunidades científicas para su legitimación. Al respecto, Escudero (2007) expresa que estos procesos permiten introducir cambios en la práctica educativa desde la revisión permanente del saber ser y del saber hacer en contexto. Por consiguiente, el docente al operacionalizarlos en su quehacer construye el episteme pedagógico, al entrelazar, recrear y resignificar la teoría y práctica.

Esta acción amplifica el saber a estatus de conocimiento y promueve cambios significativos tanto en el desarrollo profesional como en la praxis educativa de los docentes en el escenario universitario. Por ello, en este navegar hermenéutico develo la convergencia de las categorías: Docentes reflexivos con sentido nostral, Mediación del docente en la construcción del conocimiento, Sistematización reflexiva del conocimiento en la cotidianidad de la práctica, Sistematización del desarrollo curricular emergente de la práctica investigativa, Conocimiento enraizado en cosmovisiones emergentes, Operacionalización del conocimiento de la práctica, Construcción del conocimiento pedagógico vivencial y reflexivo y Saber pedagógico emergente desde procesos introspectivos; para dar inicio al segundo hallazgo dentro de la unidad hermenéutica Conocimiento Pedagógico: *Procesos reflexivos vivenciales para la construcción del conocimiento pedagógico*, el cual sistematizo en el gráfico 6.

Este navegar hermenéutico por el océano de los testimonios de los actores sociales, permite ahora encontrarme con la voz del actor A, quien manifestó “*Asumo los procesos con mucha reflexión y transformación...al querer hacer el doctorado estoy animado a trabajar en el enfoque cualitativo cuando siempre me he desempeñado con el enfoque cuantitativo, he tenido una apertura a hacer las cosas nuevas.*”, interpreto de este testimonio que el actor social en su práctica trata de sumergirse en nuevas vertientes epistemológicas para cambiar sus formas de ser, sentir, hacer y actuar, y mucho más allá, a comprenderlas para desarrollar una práctica novedosa que derive en la construcción de nuevos conocimientos pedagógicos, lo que origina la transformación de las prácticas rutinarias hacia procesos de innovación.

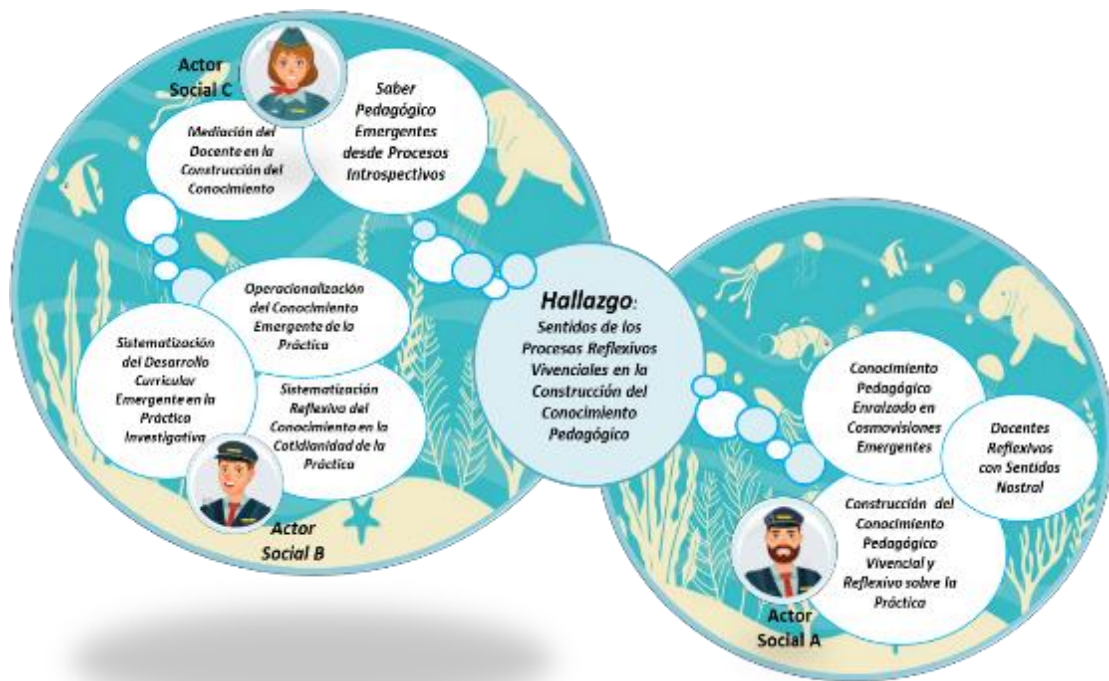


Gráfico 7. Hallazgo Emergente Procesos reflexivos vivenciales para la construcción del conocimiento pedagógico

Es importante destacar a Bachelard (2010), quien expresa la necesidad de renovar la cultura en las comunidades científicas para dar paso al desarrollo de nuevos conocimientos:

La cultura científica debe comenzar por una catarsis intelectual y afectiva. Queda luego la tarea más difícil: poner la cultura científica en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, dialectizar todas las variables experimentales, dar finalmente a la razón motivos para evolucionar. (p. 21).

Interpreto que la primera tarea para evolucionar en la cultura científica es desarrollar profundos procesos de reflexión y autovaloración del conocimiento, el hacer de cada uno, desde los puntos de vista intelectivos y afectivos del docente. la segunda tarea sería gestionar el desarrollo de cambios y transformaciones en las formas

de concebir los paradigmas que orientan la concepción del mundo y del propio conocimiento. En tal sentido, es una actividad compleja en la que el sujeto epistemológico realiza una búsqueda en sí mismo para dudar de sus propios patrones, creencias, valores, entre otros, a propósito de dar entrada a nuevas maneras de concebir los fenómenos sociales, y, por ende, buscar diversos caminos para la construcción del conocimiento científico. Estas significaciones participan en la construcción de la categoría emergente *Transformación de la práctica al rupturar paradigmas*.

Al avanzar en la interpretación de las narrativas de mis acompañantes, presento las palabras del actor social C, quien a través de su cálida voz expresó lo siguiente: *Siempre aspiro llegar positivamente a mis estudiantes, trato de hacer en clase actividades que les sirva para la acción en su práctica como profesional. Considerando a mis estudiantes como seres individuales que construyen su propio conocimiento ... dejar en ellos una semillita de saber promoviendo nuestra tarea como docente y que ellos a su vez reflexionen sobre la importancia de ser docente comprometido...inventando nuevas formas de llegar a ellos ya que valoro mucho la comunicación como un medio que nos acerca a lo que deseamos.”*

Estas palabras me invitaron a reflexionar sobre la acción pedagógica del docente universitario en la búsqueda por generar espacios intersubjetivos pertinentes, para fortalecer el desarrollo del conocimiento con base en el acervo personal de cada educando. Interpreto que la universidad como escenario de formación, tiene la misión social de recrear los saberes científicos de las sociedades a través de la formación de sus profesionales.

Asimismo, la actora social C expresó que *“no podemos escoger nuestros estudiantes...tenemos que trabajar en función de los que tenemos... con su acervo y nuestro acervo para el trabajo... El acervo es tu herencia personal- social, algo muy íntimo que se atesora porque está representado en tus valores, cultura, producto de la crianza, es lo que dejan tus seres queridos en su formación, sus maestros, experiencias.”*, desde lo cual considero que la significatividad de la profesionalidad de los docentes universitarios permanece en prácticas educativas inclusivas valorativas del acervo y potencial personal de cada uno, en virtud de promover el avance desde sus

vivencias. Al respecto, Luckman (ob. cit.) comenta:

Los acervos individuales de conocimiento se generan a partir de las sedimentaciones biográficamente únicas de experiencias individuales...para que llegue a crearse, hay que presuponer una base de operaciones cognitivas y una estructura fundamental de la conciencia, que es a su vez producto del proceso evolutivo. (p. 77).

Desde esta mirada, una persona construye su acervo de conocimientos en la cotidianidad del hacer y convivir con otros actores. Se manifiesta en su narrativa al expresar su historia de vida y se consolida en la sistematización de sus memorias, las cuales al ser reflexionadas en la práctica se transforma en conocimiento. Por ende, una persona acciona en la cotidianidad de su formación desde la significación de las cosas, los objetos y el mundo, es decir, al hacer manifiesto su acervo personal y contrastarlo con las teorías a través de un proceso de investigación para generar el conocimiento, tal como refiere la actora social C.

En este orden de ideas, Medina y Barquero (ob. cit.) consideran que “los conocimientos conforman un acervo acumulado de teorías, datos obtenidos científicamente, técnicas y método sobre un cierto tema. Cambian conforme la investigación va avanzando (p. 19), en tal sentido, el conocimiento se genera a partir del avance científico derivado de la investigación. Desde esta premisa emerge entonces la categoría *Significancia del docente en la generación del saber en el educando*.

En la continuidad de la interpretación, me es preciso presentar la conversación con el actor social D, sobre el conocimiento pedagógico, en la cual destaca que “*El conocimiento se construye conscientemente, integrando nuestras representaciones mentales sobre la realidad, implica un posicionamiento paradigmático.*”, desde esta apreciación, la construcción del conocimiento pedagógico conlleva a que el docente asuma un posicionamiento paradigmático ante la realidad, de acuerdo con las representaciones mentales sobre la misma, es decir, sus vivencias, creencias, valores, que se van configurando en su diario transitar e involucran un contexto particular que es a su vez histórico y cultural.

La adscripción paradigmática permite al docente fijar postura ante el mundo, la

realidad, el ser, ello incluye su visión ante la educación, la pedagogía y el currículo, producto del entretreído personal de sus propios saberes teóricos y prácticos, los cuales se manifiestan en su accionar didáctico y producciones académicas como artículos, ponencias, investigaciones, entre otros. Estas dejan entrever sus formas de representar sus esquemas mentales en las producciones científicas generadas, que a su vez promueven el avance en el pensamiento y episteme educativo y pedagógico.

En atención a ello, Sire (1988), considera que “una cosmovisión es un conjunto de presuposiciones (o premisas) que sostenemos (consciente o inconscientemente) acerca de la constitución básica de nuestro mundo.” (p. 17), la cosmovisión es una perspectiva general de aplicaciones e interpretaciones de la realidad material y espiritual de estructura y origen diversa, con la esencia de ejercer una afectación sutil manifiesta en las acciones, creencias, costumbres, formas de pensar del individuo y que muchas veces trasciende a una colectividad y es permeada por la cosmovisión y la postura paradigmática de la universidad.

Ante ello, Sacristán (ob. cit.) plantea que el docente construye conocimientos pedagógicos desde una mirada reflexiva “para comprender su práctica educativa en un sentido amplio y global.” (p. 16), a partir de esta óptica desarrolla su saber ser y hacer mediante la docencia investigativa al superar obstáculos epistemológicos, en virtud de sumergirse en el replanteamiento reflexivo de sus vivencias. En este accionar, integra y sistematiza sus experiencias en aras de generar conocimiento, difundirlo a la comunidad educativa para su reflexión, interpretación, comprensión y así dinamizar su praxis.

Asimismo, la actora social D expresó “*El conocimiento pedagógico está representado por la integración en una amalgama de saberes, conocimientos teóricos, prácticas y reflexiones sobre estas teorías y prácticas, lo que define un saber hacer en el hecho educativo y sobre él.*”, de la cosmovisión deviene el paradigma que orienta el posicionamiento ante la visión del mundo, por ende, ante el hecho educativo.

En consideración a dichos planteamientos, cobran vida las palabras de Luckmman (ob. cit.) “la vida cotidiana de todo ser humano adulto consta de diversos actos sociales entrelazados... orientan en los diversos sentidos de acción y de vida

dados en un cierto momento en su contexto social correspondiente.” (p. 153). Todas las acciones comunicativas que realiza el ser humano con otros, van trazando en sí, su propia postura ante la realidad y el mundo. Razón que me permite comprender que toda acción pedagógica tiene como eje medular la comunicación, motor que impulsa las interacciones humanas mediante el diálogo, la conversación y narrativa, por ende, es en ese compartir pedagógico cotidiano que desarrollamos lo que somos, hacemos, pensamos como seres en el mundo de la vida, tal como lo expresa el actor social C “*ya que valoro mucho la comunicación como un medio que nos acerca a lo que deseamos*”.

En consecuencia, desde la voz del actor social D interpreto como categoría emergente *Integración de representaciones mentales en la construcción del conocimiento pedagógico*, al considerar que cada individuo posee una interpretación genuina sobre los fenómenos sociales, en atención a su propia historia de vida, pensamientos, emociones, conocimientos, sentires entre otros.

En el mismo orden de ideas, la actora social D manifestó que “*Demostrar este conocimiento exige actuar, saber actuar, lo que significa educar con responsabilidad social, con proceder ético, trabajar para lograr los fines educativos, consciente e intencionalmente. Implica tener el conocimiento del hombre a formar y para qué sociedad, además de las aptitudes para el diálogo con todos aquellos que interactúen en el hecho educativo.*”

Este testimonio hace dirigir mi mirada hacia la responsabilidad del docente en la construcción del conocimiento, como acción que se vincula con lo develado en las políticas educativas de las universidades venezolanas. Conlleva un proceder ético, apegado a la misión y los fines educativos universitarios, vinculados con la investigación y el desarrollo curricular que promueva la innovación para el desarrollo social. Se traduce en un quehacer desde el cual los actores de una comunidad educativa se integran para reflexionar permanentemente sobre el avance en la episteme de las ciencias de la educación y la pedagogía, en virtud de conocer lo novedoso, debatirlo, replantearlo para recrear nuevas acciones con pertinencia.

Al mismo tiempo, este accionar debería ser direccionado por un líder que reconozca las potencialidades y capacidades del otro, para motivarlo en pro de

incentivar y gestionar, como lo manifiesta Iafrancesco (2004), “el cambio desde lo microcurricular hacia lo macrocurricular” (p. 143), desde la praxis como elemento dinamizador del conocimiento que emerge de lo cotidiano. Implica “*reconocer al hombre que estamos formando y para qué sociedad lo formamos*” como lo manifiesta la actora social D. Involucra una práctica educativa centrada en comprender la esencia de ese hombre, el sentido y significado de educarlo, en aras de diseñar, desarrollar y gestionar curricularmente el modelo educativo de la institución, al recrear en ese accionar nuevos procesos para el fortalecimiento de las instituciones desde lo microcurricular, así como también informar a las ciencias educativas y pedagógicas.

De acuerdo con Zabalza (ob. cit.), todo docente debe reconocer y comprender al hombre que forma, porque operativamente le permitirá interpretar en el contexto sus dimensiones sociales, éticas, económicas y políticas desde una óptica profunda. Por consiguiente, sus propuestas educativas serán pertinentes, óptimas y de calidad. Luego la práctica pedagógica se desarrollará desde un carácter integrador y participativo en virtud de dar apertura al diálogo, libertad de opinión y expresión, al desarrollo de la creatividad e innovación.

Por tales razones, el docente debe promover aptitudes para el diálogo, como lo refiere la actora social D, en virtud de ello, los actores del hecho educativo en la UPEL-IPB deberían expresar sus ideas asertivamente con total libertad, en el respeto de todas las corrientes del pensamiento humano. Sobre ello, Zambrano (ob. cit.) expresa que el diálogo “permite al hombre sobrepasar su condición para crear signos y significados para estar con otros.” (p. 32), en dicho proceso, el hombre se construye por el lenguaje y deseo por comunicar lo que piensa, al registrarlo, crea conocimiento desde su praxis cotidiana, y al volverlo a comunicar nutre el episteme educativo y pedagógico.

Cabe resaltar que la actora social D realiza además planteamientos sobre el conocimiento pedagógico emergente en la praxis educativa, al expresar que “*Este conocimiento integra conocimientos teóricos, saberes incorporados y construidos en la práctica docente, como conocimiento formal debe ser sistematizado adecuada y formalmente para ser luego incorporado y gestionado institucional y oficialmente y motoriza la práctica docente. El conocimiento que poseemos sobre la educación define*

*nuestra práctica docente, definitivamente nos enseña a enseñar, a educar... este conocimiento es renovado en la medida que como docentes nos reconocemos como aprendices permanentes, sujetos en formación continua y con capacidad de auto renovarnos.” De estas ideas emerge la categoría *Responsabilidad social en la renovación del conocimiento*.*

En coincidencia a los planteamientos de la actora D, el actor social C manifestó: “Yo siento que es una responsabilidad muy compleja, en este caso el del formador de formadores. ... No por una cuestión sentimental o romántica sino por un compromiso, tenemos que formar a un profesional de calidad.”. Esta aseveración invita a revisar la compleja responsabilidad del docente de la UPEL IPB en la formación de formadores, con un elemento distintivo, la calidad y el diálogo como advierte la actora social. Interpreto que esta actora social, quiere significar el arduo y complejo deber del docente universitario dedicado a la preparación de pedagogos, aspecto que impacta nuestra competencia profesional. Ante estas ideas, es importante reseñar a Contreras (ob. cit.) quien comenta que al considerar la profesión docente:

Tenemos que hablar de competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas... tenemos que pensar en un conocimiento que es en parte individual, producto de las reelaboraciones sucesivas de los docentes a partir de su experiencia, en parte compartido, por obra de los intercambios entre enseñantes y los procesos comunes de comunicación, y en parte diversificado, producto de diferentes tradiciones y posiciones pedagógicas, lo cual supone formas distintas de interpretar la realidad escolar, la acción docente y las aspiraciones educativas. (p. 57).

Desde la postura del autor, las competencias profesionales del docente son producto de su recorrido formativo y profesional, cristalizadas en la práctica y en el intercambio intersubjetivo con los otros, en el cual se manifiesta su bagaje cultural y visión del mundo, sometido a un contexto al cual también debe responder de acuerdo con las tradiciones pedagógicas, traducidas en los modelos educativos de cada institución escolar o universitaria en la que desarrolla su quehacer, tal como manifiesta la actora social D y da emergencia a la categoría *Responsabilidad Social en la*

formación del docente.

Asimismo, al continuar el proceso interpretativo, la actora social D manifestó lo siguiente: “*convertirme en docente universitario me ayudó a perfilarme como profesional de la educación. La trascendencia de nuestra labor va más allá del trabajo en el aula aún más cuando se trata de formar a otro maestro.*”. De este contenido testimonial se destaca que el docente universitario es un profesional de la educación, pues su labor se proyecta dentro y fuera de las aulas e impacta directamente en la formación del maestro venezolano, lo cual en coincidencia con el actor C, es un compromiso social al ser garantes de la calidad en los egresados de la UPEL.

A través del artículo 1 del Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (ob. cit.), se promueve que “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales, que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (p. 30), lo que connota una búsqueda constante e inacabada de garantizar a la sociedad venezolana maestros competentes desde la concepción del hombre que inspira la acción educativa en esta sociedad, con sentido social y humanizante del ser.

Estas premisas se encuentran plasmadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (ob. cit.), la cual se centra de acuerdo con el artículo 102 en “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.” (p. 18). Por tanto, la universidad formadora de docentes asume la responsabilidad compleja de contribuir con el equilibrio social de la nación, no sólo a través de la capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes para la vida en sociedad, sino en la producción y difusión del conocimiento científico en el área educativa, pedagógica y curricular, dada la naturaleza de su creación, tal como lo expresa la actora social D en su discurso.

Sobre ello, destaco las palabras de Platón quien plantea que “*la educación es la luz del conocimiento que permite salir de la ignorancia*”. como bien resulta traer a

colación el mito de las cavernas al cual hace referencia en su libro La República, entiende el mundo quien tiene el conocimiento, si bien se organiza y canaliza desde fuera, se realiza y manifiesta desde dentro: es cada persona la que debe dar a luz a su propio ser, más cuando se trata de formar a otros docentes, como es el caso de la UPEL.

En un sentido amplio, Platón hace referencia a la educación como una luz iluminadora del conocimiento, por tanto, se puede pensar que la educación ayuda a salir de la oscuridad, o también puedo afirmar que depende de hacia donde se dirija esa luz se obtendrá o no el conocimiento necesario para salir de la ignorancia, al asumir el compromiso de la formación de calidad de los docentes para una sociedad, como lo es el planteamiento de la actora social D, el cual me invita a reflexionar sobre la idea del bien, que de acuerdo a Platón va mucho más allá:

Y así dirás que a las cosas cognoscibles les viene del Bien no sólo el ser conocidas, sino también de él les llega el existir y la esencia, aunque el Bien no sea esencia, sino algo que se eleva más allá de la esencia en cuanto a dignidad y a potencia. (Platón, República, VI).

Por tanto, la idea del bien no puede limitarse a una sola cosa, sino a la esencia de las cosas, presente en todo. La idea sería entonces aprender a ver el bien en cada una de ellas y orientar a nuestros estudiantes en ese transitar. El docente busca hacer el bien en sus educandos, a medida que favorece procesos que les permita desarrollar sus potencialidades, guiando la mirada hacia el conocimiento verdaderamente valioso para su subsistencia en una determinada sociedad, que espera de él principios y valores cónsonos con lo que la misma sociedad caracteriza como buenos. Es decir, se debe dirigir la mirada del estudiante hacia el bien de todas las cosas, claro está sin caer en el romanticismo estéril, ni el idealismo, sino fundando las bases en principios deontológicos, que orienten la práctica educativa hacia el bien colectivo.

De este modo, lo educativo no sólo se proyecta en un aula o en una institución educativa, sino que abarca todas las vivencias, es decir, se educa en todos los contextos en los que se desenvuelve y en cada uno de ellos deberá tener la capacidad de discernir sobre el bien y tomar decisiones orientados también a hacer el bien. Sobre ello Barragán (ob. cit.), manifiesta que:

La idea del Bien es algo distinto a la ciencia y a la verdad. Sin embargo, es causa de ellas. El Bien va más allá de toda doctrina, es indoctrinable, a-dogmata, pero es lo que marca la regla y el destino a todas las cosas, las invita a desplegarse en su ser... El Bien no es una esencia, pero esencia, otorga su ser a todas las cosas. (p. 5-6).

Entonces, cómo discernir entre lo que verdaderamente es el bien si resulta algo intangible que se ubica por encima de la ciencia y la verdad, no se apega a ninguna doctrina o forma de pensamiento, sino en esencia, está presente en todas las cosas. En la postura del ser humano, entonces se hace interesante ver que la educación en su esencia tiene presente el bien, como el elemento que busca gradual y permanentemente, que los individuos busquen siempre el bienestar en su accionar y del otro. De acuerdo con estos planteamientos, emerge la categoría *Labor trascendental en la formación de profesionales de la educación*, función que realiza el docente universitario en la UPEL, en la búsqueda de trascender en la formación de profesionales de la educación.

Sin embargo, ante los planteamientos de los actores sociales A, C y D, contrasta la afirmación del actor social B quien refiere *“Muy pocas veces realizamos investigaciones para contribuir a la sociedad... Emergen en estos momentos unas barreras motivacionales, la situación contextual de nuestro país que ha impactado mucho a la universidad en el hecho de que la matrícula ha disminuido... no hay transporte, no hay internet... muchas veces llevamos todo planificado, con estrategias y materiales diseñados, pero cuando vamos a la práctica hay una desmotivación tanto del profesor como del docente en formación... el profesor no sistematiza su práctica, y no la hace operativa, no la comunica”*.

La voz del actor social B, deja entrever que los docentes realizan investigaciones desvinculadas de la realidad debido a barreras económicas, sociales y motivacionales, las cuales interfieren al momento de construir el conocimiento emergente de su práctica pedagógica, más allá, por la escasa sistematización de sus vivencias, no se traduce ese saber al estatus de conocimiento pedagógico. Al respecto, Stenhouse (ob. cit.) expresa que el docente en su centro educativo tiene un abanico de ideas que puede traducir en forma de currícula y con ello contribuir al desarrollo del conocimiento emergente de la práctica educativa. Por ende, su brújula curricular debe apuntar siempre hacia la

construcción del conocimiento pedagógico superando barreras y obstáculos que imposibiliten su desarrollo.

Lo interpreto como el conocimiento emergente de la acción cotidiana en el contexto de la práctica educativa. Se trata de un conocimiento que integra saberes, haceres y quehaceres de los docentes. Parte de sus capacidades, motivaciones personales, institucionales y sociales, en la búsqueda de propiciar la innovación pedagógica. En torno a ello, emerge la categoría *Sentidos motivacionales y sociales en la construcción del saber práctico*, como constructo que permite develar en el docente sus motivaciones personales para generar el saber práctico.

Para dar continuidad al tejido de significados y sentidos, interpreto el testimonio del actor social B, en el cual deja entrever que en el contexto de la UPEL- IPB, producto de las dinámicas inciertas de la sociedad venezolana, emerge una carencia de liderazgo que imposibilita el encuentro con otros actores y niveles educativos, al expresar *“la universidad no está al pendiente de promover actividades que permitan conocer la experiencia como se está llevando el desarrollo del currículo en los demás niveles... nos centramos nada más en los libros pero en el acontecer práctico no lo estamos trabajando...nos sometemos a una rutina de administrar los cursos constantemente de la misma forma...hace que se generen prácticas rutinarias y que se dé una reproducción de los contenidos porque si se centran en las mismas actividades permanentemente, el estudiante va a reproducir.”*

De allí que se hace necesario revisar la significancia del liderazgo, la comunicabilidad del desarrollo curricular en niveles educativos, la descontextualización de la formación del docente, los significados del saber práctico, las prácticas rutinarias, la reproducción de contenidos, el modelo educativo y pedagógico de la Universidad, para direccionar nuevas acciones que entretejan una práctica educativa con pertinencia, que responda a los requerimientos de una sociedad cambiante, incierta y compleja como es la venezolana.

Para afianzar nuevas acciones en el desarrollo curricular, Stenhouse (ob. cit.) propone la necesidad de superar visiones disciplinarias que conlleven a las comunidades educativas a desencadenar prácticas centradas en creencias mitificadas y

legitimadas por un grupo de personas como una rutina, bien sea por la trayectoria o años de servicios, es así como interpreto desde la postura del autor y el testimonio del actor B, cómo el docente novel se enfrenta ante la generación de conocimientos a parcelas definidas por otros docentes, por lo cual, la innovación se soslaya.

En torno a ello, Stenhouse (ob. cit.) expresa que “el desarrollo del currículo está basado en el estudio del mismo y en su vertiente aplicada” (p. 27), por ende, estudia cómo una comunidad educativa operacionaliza en su práctica el modelo educativo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, cómo traducen en sus propuestas los atributos esenciales de un propósito educativo en virtud de generar la reflexión sobre la práctica para la reconstrucción del conocimiento emergente de ella. En tal sentido, el docente universitario desarrolla currícula desde sus vivencias y saberes, por ello, su esencia y acervo cultural se manifiesta en cada acción que operacionaliza en el contexto de su práctica.

Cabe resaltar, además, que el actor social B plantea cómo el conocimiento se descontextualiza y lo emergente en la práctica no se sistematiza e investiga para generar innovaciones en su hacer. Para Zambrano (ob. cit.), la innovación es un factor de formación tanto para el docente como para el educando, al permitir la autotransformación del saber hacer en contexto. Innovar consiste en cambiar, inventar, transformar la práctica, es decir, un proceso que involucra la reflexión sobre la práctica en virtud de desarrollar el potencial creativo de cada docente.

La creatividad y reflexión son los dos elementos más importantes de la innovación, permiten recrear nuevos modos de enseñanza, métodos de aprendizaje y maneras de evaluar. Innovar es reflexionar sobre las variaciones para generar lo novedoso, desde los conocimientos emergentes en la práctica. Ella está vinculada con la investigación, precisamente porque innovar es dotarse de un proyecto. A su vez toda innovación debe comunicarse ante la comunidad académica a propósito de su reconocimiento para su aplicabilidad por otros en los encuentros pedagógicos. De las palabras del actor social B emerge una categoría relacionada con la *Comunicabilidad del desarrollo curricular y la innovación educativa*.

Afianzando las ideas del actor social B, destaca lo que expresa el actor social E

La mayoría de los docentes universitarios de la universidad que yo conozco que es la UPEL IPB no construyen conocimiento desde su práctica... si se estuviese construyendo conocimiento hubiese una ruptura epistémica en torno a su propia práctica, pues la práctica pedagógica que tenemos o que tienen la mayoría de los docentes de la UPEL se ha quedado solamente en lo que he llamado la endogamia académica, es más que todo un conocimiento que ya viene plasmado en teoría de otros autores y lo que nosotros hacemos es repetirlo.”

En esta reflexión el actor social E invita a no perder de vista a los docentes orientados por una visión de la pedagogía tradicionalista, poco vinculada con la visión y la misión de la UPEL IPB. Deja entrever cómo algunos docentes en el contexto Ipebista se han convertido en reproductores de conocimientos producidos por otros en diferentes escenarios, lo que genera una endogamia académica, acciones que poco contribuye a construir un saber teórico contextualizado. Además, señala que al producir conocimiento pedagógico desde el saber práctico se generarían *Rupturas epistémicas en el cambio de la práctica pedagógica*, categoría emergente del discurso del actor.

Sobre ello Bachelard (ob. cit.), considera que los obstáculos epistemológicos emergen en “el acto de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones.” (p. 15). Representan prejuicios y conocimientos previos que impiden ver los fenómenos desde otras ópticas, es decir, impiden ver más allá de una sola verdad e impiden el avance de la construcción del conocimiento. Luego, la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías e incide en las prácticas docentes, permitiendo que el conocimiento se traduzca en saber. El docente también hace frente a los obstáculos verbales por el uso inadecuado de imágenes o palabras para explicar un concepto o teoría determinada, al legitimarlos en su didáctica y a su vez son aprendidos o reproducidos por una audiencia que otorgará significados y sentidos desde su realidad.

Los obstáculos sustancialistas, planteados por el autor, hacen referencia a procesos arraigados en el pensamiento del docente sobre la manera en que decide hacer contacto con la realidad y dependerá de su formación, vivencias y creencias, trascender de una visión fragmentaria del conocimiento, de la superespecialización, a

procesos mucho más flexibles e interdisciplinarios que lo hagan consciente de su función en la construcción del conocimiento desde su propia práctica, mediante el desarrollo de procesos investigativos en el aula.

De acuerdo con Flórez (ob. cit.), un obstáculo epistemológico en el desarrollo actual de la pedagogía responde, a que en la institución predomina el modelo tradicionalista en los procesos de formación docente. Al respecto, señala que “al aprendiz se le entrega primero la teoría, para que luego aplique por su cuenta los ejercicios que propone el manual, o más tarde en el ejercicio profesional” (p. 37). Concebir la teoría descontextualizada de la práctica constituye una barrera en el pensamiento del docente universitario.

Rupturar o trascender estos modelos tradicionales en la formación de profesionales de la docencia desde los planteamientos curriculares, permitiría ir más allá de los estrechos límites del conocimiento disciplinario en la búsqueda de una verdadera reflexión sobre la propia naturaleza del conocimiento educativo y pedagógico. Tal como expone magistralmente Stenhouse (1987), “el currículo crea un marco para contrastar teorías o concepciones del profesor, para comprender la práctica pedagógica y educativa.” (p. 15). Por ello la teoría y la práctica puestas al servicio de la construcción del conocimiento conllevan a generar verdaderos cambios en la postura epistemológica del docente universitario, como refiere el actor E en su discurso.

Sin embargo, al indagar en el discurso del actor social E, se devela el recorrido que considera debería realizar el docente para rupturar la episteme educativa en la práctica, para generar nuevos conocimientos en el ámbito pedagógico, al considerar *“Primero, haciendo reflexiones a partir de nuestra propia práctica pedagógica...iniciar un proceso de autoevaluación y reflexión acompañada con libros... para eso tenemos que tener herramientas conceptuales.”*

Desde esta mirada, considero que el actor social manifiesta su preocupación por la capacidad que debemos desarrollar para llevar a cabo procesos metacognitivos que nos permitan discernir sobre la relevancia del conocimiento pedagógico que emerge precisamente de nuestras propias prácticas, pero a la luz de los referentes teóricos que puedan fundamentar nuevos planteamientos y no sean vacíos o se queden en la doxa.

Ello involucra reflexiones a partir de la propia práctica, una autoevaluación a la luz de los referentes teóricos y ser lectores hermeneutas, para otorgar significados a las vivencias cotidianas que transitamos en la Universidad, desde el ejercicio metacognitivo. Para Méndez (ob. cit.), la metacognición se refiere al:

Conocimiento acerca del propio conocimiento y conlleva una actividad completamente personal, al aludir a la conciencia de los propios procesos cognitivos y las estrategias utilizadas al aprender y enseñar en referencia a la capacidad de evaluar, planificar y manejar el proceso de aprendizaje, reconociendo y evaluando las propias competencias, la disciplina y la autodirección para enfocarse en las metas que se propongan... un saber hacer para estimar beneficios y mejoras a lo que se hace... al reportar una renovación y un despliegue continuo de las competencias y las fuerzas cognitivas, de acuerdo a las cambiantes situaciones de la práctica (p.165).

Se traduce a un proceso único, personal y autentico de construcción que tiene origen en la mente de cada persona. Se desarrolla a través de procesos, habilidades, capacidades y se despliega hacia la concreción de metas y logros en la cotidianidad de la práctica. Por ello, la metacognición permite a través de la reflexión profunda navegar hacia la resignificación, reelaboración y reconstrucción de los valores, cualidades, actitudes, aptitudes, saberes personales para sumergirse a un proceso más amplio de construcción del conocimiento emergente de la praxis, acción que conlleva al crecimiento personal, profesional al aprender desaprendiendo desde la autoevaluación, tal como sugiere el actor social E.

La metacognición implica una autoevaluación constante de lo que hacemos, partiendo desde los referentes teóricos hasta llegar a cuestionar nuestra propia práctica, bien sea durante ella o después de ella. Se trata de indagar en cada uno de los procesos que realizamos para la formación de otros, que es el escenario en el cual se vivencia la profesionalidad de un docente, tal como refiere el actor social E y como lo mencionan Medina y Barquero (ob. cit.):

Pensar sobre lo que pienso, tomar conciencia de qué se hace, qué se piensa, cómo se hace, cómo se piensa, saber qué hacer, cómo y cuándo hacer, habilidad para saber lo que sabemos y lo que no sabemos, habilidad para allegar información para una actividad, conciencia de los pasos que hay que seguir antes, durante y después de la resolución de problemas. (p. 208).

De este planteamiento interpreto cómo los docentes universitarios son actores que reflexionan sobre sus acciones, pensamientos, saberes y haceres en virtud de resignificar sus conocimientos cotidianos y científicos para desarrollar perenemente de la innovación y el desarrollo social. En un sentido más amplio, la metacognición incrementa el proceso de construcción el conocimiento emergente de la práctica cotidiana y científica del docente universitario, en aras de promover nuevas actividades con conciencia para dar respuestas pertinentes a los problemas educativos, por ello, considero relevante los planteamientos del actor social E.

Asimismo, este actor social, considera que el segundo elemento a considerar en la construcción del conocimiento pedagógico es que *“algunas veces nos quedamos solamente en la cuestión empírica, por ello es relevante hacer una dialéctica, contradicción entre mi práctica pedagógica y los teóricos que voy analizar con respecto a mi práctica pedagógica.”*. En este devenir, confrontar la teoría y la práctica permitirá contextualizar el conocimiento para que emerjan nuevos saberes desde la cotidianidad de las aulas.

Reflexiono desde los argumentos de Soto (2003), sobre los conocimientos cotidianos y científicos, pues afirma que son formas de conocimientos diferentes, contextualmente distintos en la manera en que se piensa, se razona cognitivamente el mundo, y que por consiguiente, persiguen metas y fines distintos, de ellos emergen las principales propuestas metacognitivas para apreciar la necesidad de una alternativa constructiva, cimentada en la capacidad racional de los sujetos inmersos en un mundo cultural determinado. Desde sus planteamientos comprendo que el conocimiento científico se interpreta como una prolongación de la lógica del conocimiento cotidiano, que surge de la dialéctica a la cual se refiere el actor social E.

Por ello, existe una estrecha relación entre el conocimiento cotidiano y científico, el cual se traduce en los procesos reflexivos que vivencia cada persona en su búsqueda por conocer y darlas a conocer. Es decir, en ese proceso personal de reestructuración que vivencia para renovar su práctica en praxis. La construcción del conocimiento pedagógico inicia por el reconocer los conocimientos cotidianos en virtud de sistematizarlos a través de un proceso constructivo en virtud de establecer relaciones

dialécticas más complejas, en la cual se puede llegar a informar al conocimiento científico.

El actor social E, considera como tercer elemento en la construcción del conocimiento pedagógico que *“el problema no es ni práctico ni teórico... consistiría en tener la valentía y la voluntad para cambiar mi práctica pedagógica, y eso significaría un vuelco total en mi personalidad, en mis acciones pedagógica, en mi sentido de la educación, la pertinencia de la educación... esa doxa, mi práctica pedagógica cotidiana... pasa por un lector hermeneuta que eres tú, porque la significación de lo que tú quieres es para cambiar entonces va a emerger algo nuevo.”*

Tal como recrea el actor social E, se trata de confrontar constantemente las teorías existentes o científicamente legitimadas con nuestra propia práctica, en la búsqueda de superar el empirismo o más bien dar el crédito a quien lo tiene, sería algo como ir a la fuente o respetar la tradición en la transformación del conocimiento. De acuerdo con Piaget (ob. cit.), el conocimiento científico se conforma de esquemas operatorios que permiten dar forma al conocimiento cotidiano en la práctica reflexiva y al ser sistematizado mediante un proceso investigativo se traduce en conocimiento emergente de la praxis para enriquecer la episteme de las comunidades científicas pedagógicas.

Como cuarto proceso, este actor social plantea *“para que esa construcción del conocimiento validada, legitimada tu tendrías que cambiar y una vez que ha sido reflexionado, desde el punto epistemológico tiene que ser legitimado... ¿Quién lo va a legitimar? Una comunidad científica micro... Se trata de hacer tu propia práctica para que se convierta en legítima, pero en ese proceso tiene que primero ocurrir un acercamiento epistemológico, gnoseológico y ontológico”*.

Comprendo desde esta visión del actor social E, que una ruta para construir conocimiento emergente desde la praxis inicia desde la valentía, el deseo y la voluntad del docente para investigar y reflexionar sobre su propia práctica educativa en virtud de generar cambios y transformaciones en ella. Además, resalta en su significación que esta acción permite el desarrollo profesional desde la lectura hermeneuta sobre lo que sistematiza, más allá de la renovación y significación de las tesis que operacionalizamos en la práctica cotidiana en escenarios universitarios. La

construcción del conocimiento implica, desde la postura del actor social E, abrirse al trabajo investigativo con otros, para comprender sus mundos de vida, a la vez que nos autocomprendemos en la dinámica de la práctica.

En concordancia con ello, Imbernon (2005), en Sacristán (2010), señala que la investigación con el profesorado posee la posibilidad de comprometer y transformar el conocimiento que los profesores-investigadores tienen en sí mismos, instándoles a reconstruir y transformar su práctica cotidiana, y, además, teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos. Posibilita dentro del marco de una práctica de colaboración, el desarrollo profesional del profesorado, la formación de nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, la movilización y profundización de su cosmovisión al asumir alternativas adicionales de innovación y comunicación.

Asimismo, el actor social E expresó en su discurso que el docente debería reflexionar desde el sentido epistemológico, ello le permitirá aproximarse al origen del conocimiento de los fenómenos sociales y al direccionamiento de su proceder metodológico ante la presentación de sus producciones a una comunidad científica, quienes finalmente, la valorarán a fin de ser legitimadas. En este proceso de reelaboraciones, el docente podrá rupturar epistémicamente, al aproximarse a nuevas maneras de producir conocimiento.

En este devenir, Contreras (ob. cit.) señala “el que algo sea vivido como acontecimiento no depende tanto de lo que sucede, sino de que sea percibido (significado) como acontecimiento.” (p. 37), por lo cual interpreto como conocimiento pedagógico científicamente legitimado aquel que se produce, sistematiza y somete a la consideración de otros, quienes, a su vez, representan a una comunidad científica que respalda la producción intelectual emergente de la praxis educativa. Estas ideas dan origen a las categorías emergentes *Procesos metacognitivos en la construcción del conocimiento pedagógico*, y, *Sentido volitivo ruptural de la episteme en la práctica*. (Ver gráfico 7).

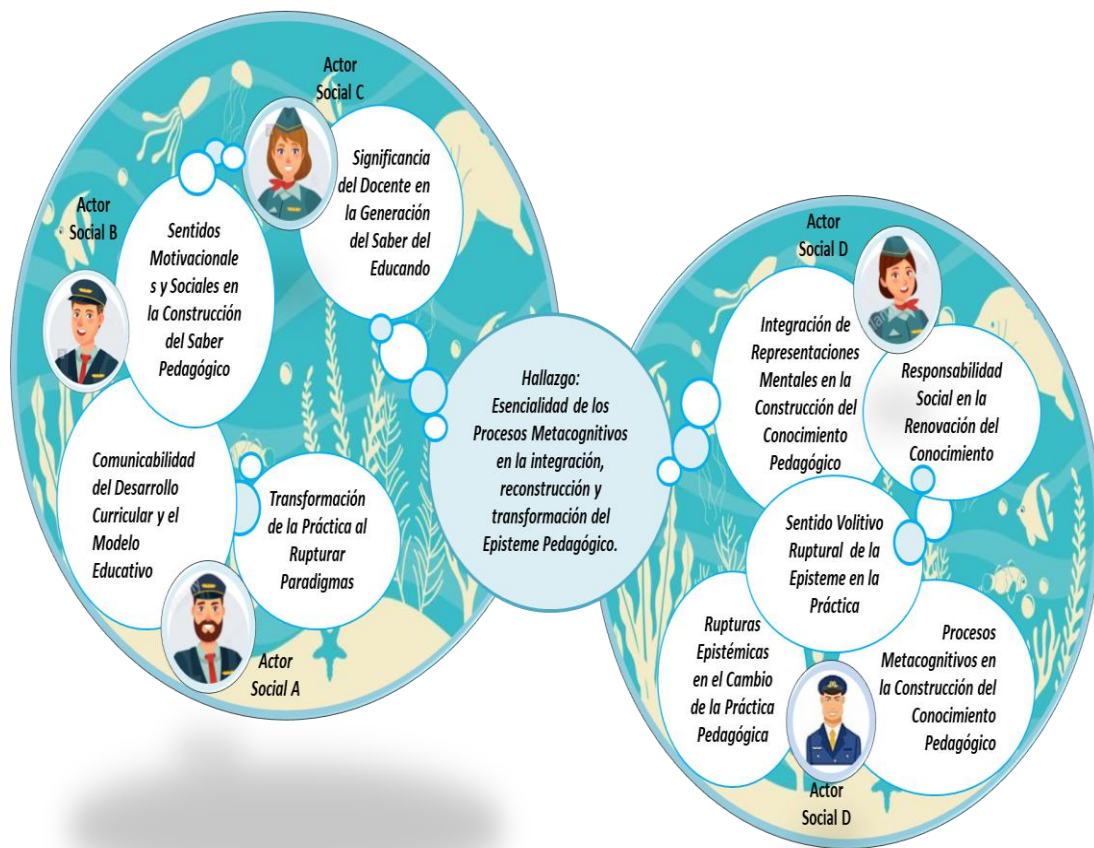


Gráfico 8. Hallazgo Emergente Procesos metacognitivos como elementos de integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico.

De esta comprensión de las categorías emergentes, sobre la unidad hermenéutica de significado Conocimiento Pedagógico: Procesos metacognitivos en la construcción del conocimiento pedagógico; Integración de representaciones mentales en la construcción del conocimiento pedagógico; Significancia del docente en la generación del saber del educando; Transformación de la práctica al rupturar paradigmas; Comunicabilidad del desarrollo curricular y el modelo educativo, Rupturas epistémicas en el cambio de la práctica pedagógica; Sentidos motivacionales y sociales en la construcción del saber práctico; Sentido volitivo ruptural de la episteme en la práctica

y Responsabilidad social en la renovación del conocimiento, emerge el hallazgo *Procesos metacognitivos como elementos de integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico.*

Establecer una red significados y sentidos implica tejer un entramado que unifique el discurso de los actores sociales en correspondencia a las similitudes categoriales que emergen en sus narrativas. De acuerdo con Van Manen (ob. cit.), se trata de un proceso hermenéutico que permite el estudio de los significados esenciales de los fenómenos en cuanto a los sentidos que se le otorgan al mismo, desde las voces de los actores quienes lo vivencian. Por tal sentido, es preciso detenerme a establecer esta convergencia para delimitar los puntos de encuentro y la integración de los significados y sentidos categoriales.

Con el propósito de dar cierre a la interpretación sobre la Unidad Hermenéutica de Significado Conocimiento Pedagógico, en atención a los aportes de los actores sociales y la significación que realicé como investigadora fenomenológica hermenéutica, al entretejer una aproximación conceptual fundamentada en los constructos que emergen de su discurso, sintetizo en los gráficos 8 y 9 las categorías emergentes emanadas, con la intencionalidad de visualizar el conjunto y significar las coincidencias y particularidades.

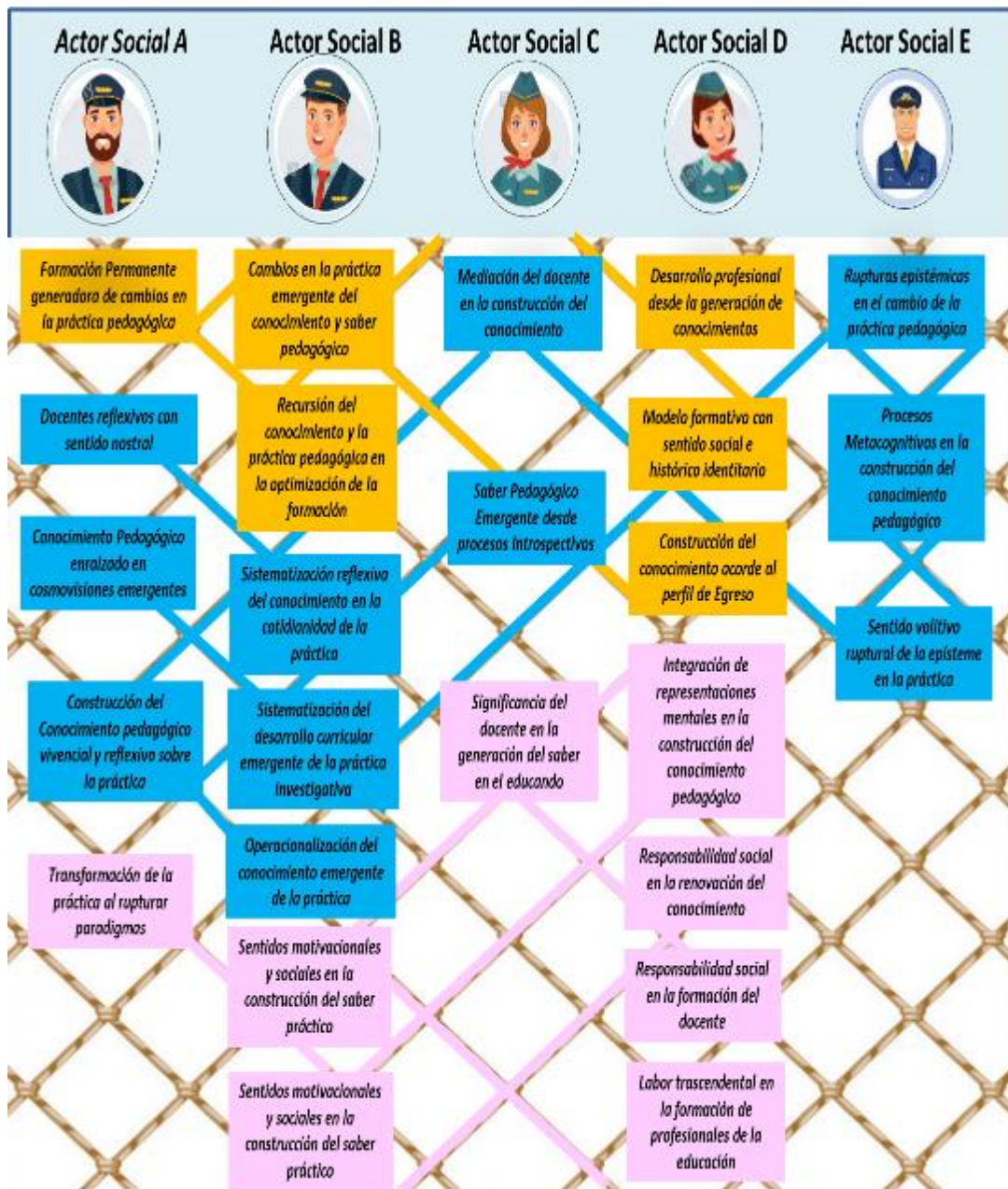


Gráfico 9. Red de significados y sentidos de la Unidad hermenéutica: Conocimiento Pedagógico



Gráfico 10. Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Conocimiento Pedagógico

Matriz 2

Narrativa de los actores sociales ante la categoría Praxis Educativa

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Códigos, subcategorías y Categorías |
|--|--|--|
| Praxis Educativa | <p style="text-align: center;">Actor Social A</p> <p>Línea 135-144 La praxis educativa es mucho más <u>compleja</u> en el caso de los <u>docentes universitarios</u> es algo mucho más <u>grande, profundo, relacionado no solamente con tu trabajo, con tu hacer diario, sino que está relacionado con tu vida, con tu ser docente, tus relaciones personales, con tus compañeros de trabajo, con tu familia.</u> Todo eso influye en la praxis educativa, de una forma u otra al ser nosotros docentes nos reflejamos en ese <u>yo personal, ese yo individual en nuestras prácticas.</u> Eso es evidente, <u>un docente novicio no tiene la misma prestancia, habilidad que un docente de 15, 20 o 25 años de servicio,</u> y no son solamente los años de servicio sino todo eso lo que envuelve una praxis educativa, que lo hace que el <u>cambie, lo evolucione, lo haga mejor docente</u></p> | <p>CO-PE-AA Complejidad de la praxis educativa universitaria</p> <p>Evolución constante del ser y hacer docente</p> <p>Ser docente</p> <p>CE-PE-AA</p> <p><i>Sentido evolutivo vivencial de la praxis en su complejidad</i></p> |
| | <p>Línea 144-155 podemos incluir <u>su formación continua,</u> sus <u>relaciones</u> con su familia, con amigos, compañeros de trabajo... tienen que ver con la docencia. ...La docencia es una carrera <u>humanística</u> ...la praxis educativa es bastante compleja definirla, yo creo inclusive que el <u>área donde se desenvuelve el docente pudiese influir en su praxis educativa...</u>tienen que educar, <u>pero los fines, su producto final</u> ...son muy diferentes, por lo tanto, las <u>rutas,</u> las vías que van a tomar para llevarla a cabo son totalmente <u>diferentes.</u></p> | <p>CO-PE-AA Integralidad socioformativa del docente</p> <p>Sentido humanístico de la docencia</p> <p>Prácticas socialmente situadas</p> <p>Formación del ciudadano</p> <p>Educación según los fines del perfil de hombre a formar</p> <p>CE-PE-AA</p> <p><i>Integralidad socioformativa de sentido contextual y humanística.</i></p> |

Matriz 2 (Cont..)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Códigos, subcategorías y Categorías |
|---|---|---|
| Praxis Educativa | Actor Social B | |
| | <p>Línea 59-162 La praxis son <u>los saberes construidos desde la reflexión y sirven al docente para operacionalizar su práctica</u> en un contexto determinado, por tanto, <u>es trascendental</u>. Ella se hace <u>tangible a través de las innovaciones</u> que presenta el docente para <u>propiciar cambios</u>. .”</p> | <p>CO-PE-AB Saberes construidos desde la reflexión Saberes que operacionalizan contextualmente la práctica Trascendentalidad de la praxis Tangible a través de la innovación y el cambio CO-PE-AB <i>Trascendentalidad de la praxis en la construcción reflexiva del saber</i></p> |
| | <p>Línea 164-168 He tratado de hacer praxis educativa al <u>integrar las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión</u> unificadas en un mismo proceso y el hecho radica en mi caso que como profesor trato siempre de <u>promover en las actividades evaluativas</u> de mis estudiantes actividades que tengan que ver con la investigación, con la formación docente y la extensión ...</p> | <p>CO-PE-AB Integración de la investigación, extensión y docencia Practica educativa situada Estrategias Didácticas CE-PE-AB Convergencia de funciones universitarias en el planteamiento didáctico</p> |
| <p>Línea 174-176 Que el estudiante <u>vaya a las comunidades, observe, interprete, comprenda cómo es la realidad educativa., luego la traiga al escenario universitario, al aula de clase donde procedemos a construir con base en su experiencia y al comparar con los teóricos</u> en el caso tal allí emergen nuevas categorías, <u>nuevas significaciones a los contenidos</u> que estamos trabajando y una vez que emergen esas significaciones yo los trabajo como nudos críticos, <u>el estudiante investiga, triangula y construye nuevos significados</u></p> | <p>CO-PE-AB Contextualizar las prácticas Resignificar los contenidos desde la experiencia Métodos hermenéuticos vivenciales Resignificación del saber teórico desde la investigación CE-PE-AB <i>Resignificación integradora del conocimiento vivencialmente</i></p> | |

Matriz 2 (Cont..)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Códigos, subcategorías y Categorías |
|--|--|--|
| Praxis Educativa | Actor Social C | |
| | Línea 50-52 | CO-PE-AC |
| | <p>...somos <u>generadores de conocimiento</u> ya que desde nuestras interacciones con los estudiantes <u>propiciamos esa construcción de nuevo saberes mediando experiencias</u> con base a la <u>interpretación crítica de la teoría</u> que manejemos.</p> | <p>Generación de conocimientos desde el accionar con otros</p> <p>Saberes producidos desde la experiencia</p> <p>Interpretación crítica de la teoría</p> |
| | <p>CE-PE-AC <i>Interacción social en la práctica generadora de conocimiento</i></p> | |
| | Línea 53-57 | CO-PE-AC |
| | <p>Nosotros también <u>construimos y reconstruimos nuestros conocimientos</u>, en nuestra <u>cotidianidad como docentes universitarios</u>, al estar en una constante <u>reflexión sobre las teorías, la dimensión didáctica y la realimentación que nos dan los mismos estudiantes</u>.</p> | <p>Construcción y reconstrucción del conocimiento.</p> <p>Cotidianidad del docente universitario</p> <p>Reflexión constante sobre la experiencia</p> |
| <p>CE-PE-AC <i>Recursión en la construcción del conocimiento desde la experiencia</i></p> | | |
| Línea 53-57 | CO-PE-AC | |
| <p>Creo que, en este devenir, en este hacer, <u>estamos en ese cambio constante de nuestros saberes</u>. Entonces, <u>a partir de la información que tengamos surgen nuevas interpretaciones y aplicaciones</u>, es decir la praxis.</p> | <p>Resignificación del saber desde el hacer</p> <p>Reconstrucción del hacer docente</p> | |
| <p>CE-PE-AC <i>Praxis emergente desde las resignificaciones del hacer</i></p> | | |

Matriz 2 (Cont..)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Códigos, subcategorías y Categorías |
|--|---|--|
| Praxis Educativa | <p>Actor Social D</p> <p>Línea 109-115 Ese conocimiento que uno va construyendo se cristaliza en <u>un saber hacer con calidad</u>, eso nos convierte... en <u>sujetos de conocimiento</u>; pero para que tú seas un sujeto de conocimiento tienes que <u>hacer un acto reflexivo, capaz de escenificar lo que haces</u>. Eso se evidencia, por ejemplo, en la <u>reestructuración, la reorientación de nuestra práctica</u>, en un constante <u>conocimiento que se produce en ese ir y venir</u>, es como una especie de <u>espiral</u> que va y viene que pareciera que no tiene fin.</p> | <p>CO-PE-AD</p> <p>Docente sujeto del conocimiento desde el Saber Hacer</p> <p>Reflexión en la práctica</p> <p>Reestructuración desde la práctica</p> <p>Recursividad en la construcción del saber</p> <p>CE-PE-AD <i>Docente sujeto del conocimiento en la reconstrucción recursiva de la práctica desde la reflexión sobre su hacer</i></p> |
| | <p>Línea 116-126 Es poder <u>reestructurar y reorientar nuestra práctica de manera constante</u> y es una evidencia de lo <u>competentes</u> que somos como docente y como <u>gestores de ese conocimiento pedagógico propio</u>... nuestro <u>quehacer revela el estado de conciencia desarrollada</u>, siendo <u>nuestro accionar el resultado de reflexiones, deliberaciones, motivaciones e intereses</u>, subyacentes en la edificación de la praxis, la cual día a día se fortalece.</p> | <p>CO-PE-AD</p> <p>Reconstrucción permanente de la práctica</p> <p>Competencias en la gestión del conocimiento pedagógico</p> <p>Concienciación del propio accionar</p> <p>CE-PE-AD <i>Reconstrucción permanente de la práctica desde la conciencia del hacer</i></p> |

Matriz 2 (Cont..)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Códigos, subcategorías y Categorías |
|--|--|--|
| Praxis Educativa | <p>Línea 116-126</p> <p>La praxis es producto de la <u>reflexión sobre la misma práctica</u>, el docente <u>construye sus representaciones sobre el fenómeno educativo</u>, a la vez esta construcción <u>define y orienta la práctica educativa</u>, son las <u>representaciones o concepciones emergentes en nuestras reflexiones</u> en y sobre la práctica educativa y docente y la <u>capacidad de movilizar conocimientos</u> a condiciones del contexto educativo.</p> | <p>CO-PE-AD</p> <p>Reflexión del quehacer en la práctica pedagógica cotidiana</p> <p>Representaciones sobre la educación</p> <p>Movilización de saberes de acuerdo al contexto</p> <p>CE-PE-AD</p> <p><i>Conocimiento emergente de la reflexión sobre la práctica</i></p> |
| | Actor Social E | |
| | <p>Línea 255-263</p> <p>La praxis es un <u>concepto muy amplio</u>, está <u>incluida la formación pedagógica más el saber pedagógico</u>...Uno cree que el saber es un problema meramente teórico – reflexivo y no, es el <u>saber emerge de la práctica</u>. En <u>la cultura nuestra la gente cree que el saber es un saber meramente teórico</u>. No, es que inclusive el saber artesanal como lo manejaba Aristóteles era un saber de cómo hacerlo no solamente de hacerlo sino como hacerlo, esa es toda la reflexión.</p> | <p>CO-PE-AE</p> <p>Saber y formación pedagógica</p> <p>Saber emergente de la práctica</p> <p>Reflexibilidad sobre el accionar práctico</p> <p>CE-PE-AE</p> <p><i>Saber reflexionado en y desde el saber hacer</i></p> |
| | <p>Línea 255-263</p> <p>Todo ese andamiaje teórico práctico, no solamente práctico, porque ese es el hacer, sino <u>esa reflexión sobre tu propia práctica pedagógica</u> qué tiene que ver <u>cómo construyes modelos, teorías, saberes, reflexiones</u> en torno a tu propia práctica educativa. No se trata solamente de saber hacerlo sino <u>cómo hacerlo mejor y reflexionar</u> sobre él, por eso cuando se habla de <u>praxis</u>, significa que <u>va más allá de la cotidianidad</u> o de la <u>rutina práctica</u>, es una <u>reflexión profunda sobre tu propio quehacer práctico</u>, en este caso la práctica educativa...</p> | <p>CO-PE-AE</p> <p>Reflexión sobre la propia práctica para su reconstrucción</p> <p>Cómo saber hacerlo mejor</p> <p>Praxis como reflexión profunda de la rutina</p> <p>CE-PE-AE</p> <p><i>Sentido ruptural del saber práctico en la cotidianidad</i></p> |

Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales. Unidad Hermenéutica de Significado Praxis Educativa

Las actividades propias de la profesión que asumen los docentes universitarios hacen necesaria la reflexión permanente sobre su quehacer, por ello consideré necesario develar sus sentires acerca de la Unidad Hermenéutica de Significado Praxis Educativa. En ella convergen aspectos relevantes que distinguen a los profesionales dedicados a la formación, sobre todo, cuando se trata de formar a futuros formadores como es el caso del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, escenario de esta investigación.

El proceso de indagación permitió escuchar desde la viva voz de los actores sociales aspectos relevantes vinculados con su cosmovisión sobre la praxis educativa. Sus testimonios dejan entrever un concepto complejo que engloba la reflexión sobre la práctica educativa, los aspectos contextuales y vivenciales del ser en los escenarios de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, casa formadora de los maestros venezolanos, por tradición y trayectoria.

Al revelar su sentir en la entrevista a profundidad, el actor social **A** manifestó lo siguiente *“La praxis educativa es mucho más compleja en el caso de los docentes universitarios, es mucho más grande, profunda, relacionada no solamente con tu trabajo, con tu hacer diario, sino que está relacionado con tu vida, con tu ser docente, tus relaciones personales con tus compañeros de trabajo, con tu familia. Todo eso influye en la praxis educativa, al ser nosotros docentes nos reflejamos en ese yo personal, ese yo individual en nuestras prácticas.”*

Interpreto, del sentir de este actor social, que en la praxis educativa cobran especial relevancia y significación las interacciones sociales realizadas por el docente en su cotidianidad, dentro de la comunidad académica, su entorno familiar y social, así como también la experiencia reflexionada para la acción en dichos escenarios. Esto representa aspectos claves para la evolución constante del ser y hacer docente, configurados en el trayecto de su desarrollo profesional, a partir del sentido vivencial significado en la complejidad de la praxis universitaria, tal como este lo manifiesta.

Luego, la praxis implica por parte de los profesionales una acción recursiva de reflexión sobre su ser y hacer, para comprender y autocomprenderse con otros en la dinámica interactiva de ese accionar, sobre todo cuando se trata de docentes universitarios dedicados a la formación de formadores en la universidad reconocida como la casa de los maestros venezolanos, dados sus valores, misión y visión.

Tal como refiere Ugas (ob. cit.) en sus planteamientos, el quién somos no se refiere a una persona o un individuo, sino que alude a lo individual-colectivo inmerso en un clima cultural donde se implica el sentir, crear, pensar, decir y actuar. En ese transitar el docente se desarrolla y configura en su praxis una singularidad gestada, al considerar la diferencia dentro de la repetición contenida en la relación de sí mismo con el otro. Según el autor, esta acción deriva en una ontología temporal e histórica, eco-cognitiva y logocéntrica.

Interpreto que la configuración del ser y la ontología temporal aplicada a la praxis educativa desde el sentir del docente universitario Ipebista, se encuentra sujeto a un contexto en el cual convergen construcciones relacionadas a una realidad particular, única e irrepetible. Es también histórica y se considera eco-cognitiva, por tanto, el conocimiento se nutre de lo que percibimos y tal como lo expresa el actor social A, está relacionado con la vida de cada uno. Además, es logocéntrica por considerar que se gesta desde la percepción del ser, quien es el que otorga significados y sentidos a los fenómenos que vivencia, sobre todo en el desarrollo de su profesión.

En concordancia con los planteamientos de Ugas (ob. cit.) y del actor social A, Zambrano (ob. cit.), expresa que la labor del docente comienza cuando “en clases, el alumno se enfrenta a su saber, lo desafía y lo hace dudar de sí... el profesor descubre que la realidad de sus estudiantes es mucho más que las advertencias de los grandes pedagogos.” (p. 216). Interpreto que, con la formación y vivencias en su cotidianidad, el docente va construyendo un andamiaje de saberes que le permiten tomar decisiones para accionar ante situaciones diversas presentes en su contexto inmediato, en interacción social, como expresa este actor social.

Estas ideas me llevan a recurrir a postulados de Luckmann (ob. cit.) sobre la acción humana, del cual distingue que se puede llegar a diferenciar tres niveles de

causalidad, significadas como niveles de sentido relacional determinado por la especie o población genética donde el hombre nace, la estructura social o grupo social al que pertenece y la identidad personal dada por las dimensiones temporales vivenciadas en su historia personal de acuerdo a su tiempo evolutivo, histórico y biográfico.

En atención a ello, de este sentir emerge la categoría *Sentido evolutivo vivencial de la praxis en su complejidad*, puesto que, en el trayecto de su desarrollo profesional el docente de manera permanente va configurando su ser en interacción subjetiva y dialógica con los otros, en una esfera relacionante. Se trata de las estructuras centrales persistentes de su propia identidad, propicias para desarrollar sentidos comprensivos, lo cual converge en esencia con el discurso del actor social A, cuando refiere el sentido evolutivo temporal de la praxis del docente y su significado en el acontecer cotidiano.

En el mismo orden de ideas, la actora social C señaló: “*Creo que, en este devenir, en este hacer, estamos en ese cambio constante de nuestros saberes. Entonces, a partir de la información que tengamos surgen nuevas interpretaciones y aplicaciones, es decir la praxis.*”. De esta mirada significativo como en su hacer, el docente manifiesta su ser y saber, aspectos que se van enriqueciendo en el accionar con el otro, al recrear aprendizajes vivenciales, nuevas significaciones y entendimientos de sus saberes y el hacer cotidiano en el aula.

La configuración del ser docente cuando reflexiona permanentemente sobre sí mismo y su hacer académico, conlleva, según expresan Medina y Barquero (ob. cit.), a un sentido que “articula el conocimiento científico de las tareas docentes con la práctica docente reflexiva.” (p. 199). Luego, se trata de reflexionar continuamente sobre la educación y la pedagogía, en la búsqueda constante de un accionar pertinente emparentado con las necesidades de la realidad social.

La praxis emergente desde las resignificaciones del hacer, permitirá al docente generar nuevos sentidos al momento de desarrollar actividades de docencia, investigación y extensión. Esto subyace en el discurso del actor social C al plantear la importancia de ser competente y reflexivo en la búsqueda de nuevas interpretaciones y aplicaciones de su saber, tal como lo propone Schön (ob. cit.):

La competencia profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica a la solución de los problemas instrumentales de la práctica. Desde esta perspectiva...el práctico puede resolver el problema mediante la aplicación rutinaria de acciones, reglas y procedimientos derivados del tronco del conocimiento profesional...o los prácticos competentes recurren al conocimiento disponible para resolver aquellas situaciones de la práctica en la que la aplicación de dicho conocimiento resulta problemático. (p. 43).

De este modo, interpreto que un docente será competente cuando desarrolle su capacidad de saber hacer en el contexto. Pero, evidentemente para poder llegar a un saber hacer, se trata primero de aprender a ser, apegado al contexto en el cual desarrollará su práctica en aras de replantear en ese hacer teorías, enfoques y concepciones. Para ello, requiere conocer las teorías, lo que lleva nuevamente a la concepción del docente en formación como sujeto responsable de su propio aprendizaje y a la misma pregunta, ¿cómo lograr que el docente en formación se empodere de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía y autorregulación?, tal como lo connota el actor social C en su discurso.

La complejidad propia del devenir de intercambio de saberes en el hacer que desarrolla el docente universitario, me lleva a destacar las ideas de Sacristán y Pérez (1998), quienes expresan que la reconstrucción del conocimiento no se logra “ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas...sino mediante la vivencia de...relaciones sociales en el aula, en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer.” (p. 32). Los docentes, en especial los universitarios, se desenvuelven en escenarios de encuentros y desencuentros, al recrear prácticas pedagógicas y educativas en un mundo de contrastes o coincidencias que van enriqueciendo su ser docente, que posteriormente se reflejará en su quehacer.

Además, mediante las palabras del actor social C, al referirse a las resignificaciones sobre el quehacer docente puedo dilucidar la categoría emergente acerca del sentido de una *Praxis emergente desde las resignificaciones del hacer*, construida a partir de las nuevas interpretaciones y aplicaciones de la información disponible para la reconstrucción del ser y hacer docente.

Estas ideas son cónsonas con los planteamientos de Zambrano (ob. cit.), al referir cómo el profesor universitario es una persona cuya formación se propicia gracias a una actitud investigativa. Según el autor la docencia connota un momento de saber y pensar, por consiguiente, el docente es un sujeto activamente intelectual, cuya resistencia consiste en no sucumbir al oscurantismo del mercado y la lógica del transmitir un saber sin historia, consiste en profesar una forma de pensamiento que se transforma y materializa en la acción. Es la vivencia del profesor la que le permite expresarse como tal, es su modo de conocer, saber y transformar su hacer.

Se trata de un sujeto cognoscente que otorga significados a los fenómenos en su cotidianidad, para dar origen a nuevas interpretaciones que trascienden a la praxis. Tal como lo señala la actora social C y resulta coincidente con las ideas expresadas por el actor social E, quien concibe la praxis como *“Todo ese andamiaje teórico práctico, no solamente práctico, porque ese es el hacer, sino esa reflexión sobre tu propia práctica pedagógica qué tiene que ver cómo construyes modelos, teorías, saberes, reflexiones en torno a tu propia práctica educativa. No se trata solamente de saber hacerlo sino cómo hacerlo mejor y reflexionar sobre él, por eso cuando se habla de praxis, significa que va más allá de la cotidianidad o de la rutina práctica, es una reflexión profunda sobre tu propio quehacer práctico, en este caso la práctica educativa.”*

De este contenido discursivo interpreto que la praxis es producto de la reflexión sociohistórica sobre la propia práctica a través de la resignificación de teorías y saberes. Lo que origina rupturas en el proceder rutinario del docente desde un quehacer reflexionado. Implica comprender al docente como un sujeto capaz de fragmentar rutinas desde la búsqueda reflexiva profunda sobre cómo hacerlo mejor. Además, la actora social destaca al docente como un ser que no se conforma con lo establecido, con las tradicionales prácticas educativas en su contexto cotidiano, sino como un profesional capaz de repensarse, rupturando realidades de su ser y hacer. Estas ideas convocan su sentido existencial como docente y partícipe de una universidad formadora de formadores, que le reclama configurar en su evolución como docente espacios de reflexión y comprensión de su hacer cotidiano.

Distingo desde el discurso del actor social E, que el docente desarrolla un saber

práctico que le permite comprender e interpretar sus acciones cotidianas. En torno a ello, destaco que para Zuluaga (1999), el saber es “el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles.” (p. 40). Precisamente en ese proceso de configuración de ese saber práctico debería asumirse una mirada reflexiva ante las teorías y modos de accionar que se puedan volver cotidianos en su transitar profesional, lo cual connota la actora social desde su reflexionar.

Asimismo, el actor social E señala el ámbito de las rutinas en el desarrollo de la práctica educativa como elemento a trascender desde una reflexión profunda. Sobre ello Díaz (ob. cit.), afirma que las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos muy específicos, por tanto, se generan muy lentamente al manifestarse en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con ella. Ante lo cual, destaco que la praxis educativa le permite al docente ir más allá de las prácticas rutinarias encasilladas, como lo menciona este actor social, en acciones repetitivos o mecanicistas que limitan la reflexión. Estas consideraciones dan origen a construir la categoría *Sentido ruptural del saber práctico en la cotidianidad*.

Asimismo, surge en la voz de la actora social D, una interesante visión de la praxis educativa, quien destaca al docente como un sujeto del conocimiento que reconstruye su práctica desde la reflexión, tal como lo expresa textualmente: “*Ese conocimiento que uno va construyendo se cristaliza en un saber hacer con calidad, eso nos convierte en sujetos de conocimiento; pero para que tú seas un sujeto de conocimiento tienes que hacer un acto reflexivo, capaz de escenificar lo que haces. Eso se evidencia, por ejemplo, en la reestructuración, la reorientación de nuestra práctica, en un constante conocimiento que se produce en ese ir y venir, es como una especie de espiral que va y viene que pareciera que no tiene fin.*”

De este contenido testimonial deviene que saber hacer desde un acto reflexivo del docente, implica la reestructuración de la práctica y la recursividad en la construcción del saber reflexionado de sus acciones cotidianas en los escenarios sociales en los que se desenvuelve. Implica la capacidad de recrear nuevas prácticas en la búsqueda constante de la calidad en su propio quehacer de manera permanente.

Con relación a esta postura, Tardiff (ob. cit.) menciona sobre los profesionales de la docencia, lo siguiente:

Es un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y orienta... como sujetos competentes que poseen saberes específicos de su trabajo. (p. 169).

La visión expresada por el teórico significa al docente como un sujeto activo que aprende y desaprende a partir de su singularidad y profesionalidad. Acción que le permite definir sus competencias en la resignificación de las teorías a través de su propia práctica, para dar nuevos significados y sentidos que a su vez generan un saber reflexionado desde sus vivencias. Por lo cual, no pueden concebirse como objetos o entes no participantes en la construcción del conocimiento, lo que destaca aspectos coincidentes con lo expuesto por el actor social D.

Asimismo, Sacristán y Pérez (ob. cit.) afirman que la reflexión como reconstrucción de la experiencia es un proceso de reelaboración sobre sí misma. Por consiguiente, el docente realiza la reconstrucción de situaciones donde se produce la acción; puede reconstruirse a sí mismo desde su profesionalidad y reconstruir los supuestos sobre la enseñanza aceptados como básicos. Se trata de convocar en los docentes universitarios un sentido que propicie su pensamiento hacia su propia figura como pedagogos y tomen conciencia sobre ello. Este proceso le permitirá redefinir su accionar práctico, reinterpretar y asignar constantemente nuevos significados al conocimiento requerido en un determinado contexto, en el cual se comprende la educación de una manera particular, y, por ende, se conciben sus fines, en esas elaboraciones permanentes que describe el actor social D.

En ese proceso recursivo como lo manifiesta Sacristán y Pérez (ob. cit.), se pueden derivar prácticas críticas con el objeto de “provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad, que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo.” (p. 421). En este sentir, se configura la praxis vivencial, cuando el docente despliega la capacidad de generar

nuevas interpretaciones y significaciones al conocimiento en el entorno social, económico, cultural y en su accionar desarrolle nuevas formas de accionar de acuerdo con sus propias experiencias reflexionadas, es decir, resignificadas.

Sobre ello Méndez (ob. cit.), plantea que crear condiciones para el perfeccionamiento personal y profesional del docente es una tarea que le compete sólo a él, al proponer la deconstrucción-construcción-reconstrucción de los factores que incidan en las propuestas de desarrollo. Comprendo que, para llegar a deconstruir su práctica, el docente devela lo oculto que hay en ella, solo él es quien conoce su propia realidad y desde ella toma decisiones a partir de su visión única y particular del mundo.

Por ello, la reconstrucción es recursiva, tal como subyace en el discurso del actor social D, cuando afirma que, de manera permanente los docentes universitarios asignan nuevos significados a sus propios saberes ante una determinada situación. Esto conlleva a la búsqueda de renovar sus hábitos, formas de pensar y actuar, a fin de permitir la emergencia de nuevos presupuestos, reacomodando los existentes para generar renovadas configuraciones sobre sus futuras prácticas. Desde el sentir comprensivo de las ideas de este actor social, es relevante considerar las ideas de Villar (2010), sobre la reconstrucción como proceso reflexivo:

La reconstrucción es el proceso por el que los profesores inmersos en un ciclo reflexivo, reestructuran (recomponen, alteran o transforman) su visión (percepción, supuestos, perspectivas sobre su acción) de la situación, adoptando un nuevo marco... reconstruir es evaluar los argumentos prácticos aducidos, en función de un conjunto de estándares o patrones normativos (morales, empíricos, lo que está mejor o es más efectivo) y por esta revisión logra otro nivel de comprensión y con ello una acción más fundamentada o nuevas perspectivas para la actuación. El cambio viene promovido por fundamentar a un nivel más profundo, consciente o legitimado, las razones de su actuación. (p. 238).

De este planteamiento destaco la existencia de un ciclo reflexivo en la práctica del docente. Cuando este asume procesos de reconstrucción de su propio desempeño, inicia desde la percepción propia de sus acciones dentro de un contexto y los somete a una valoración de acuerdo con los estándares o patrones construidos por él o por otros actores, para lograr comprender el propio accionar, a fin de legitimarlo o generar

nuevas formas de actuación, en la mejora constante de la práctica, en búsqueda de la calidad, como lo expresa el actor social **D**, y del cual se desprende desde mi interpretación, una cualidad personal del docente de valorar su desempeño constantemente. Estas ideas evocan en mi pensamiento las experiencias y prácticas que vivencié en las aulas de la UPEL IPB; por ello, concuerdo en configurar la categoría *Docente sujeto del conocimiento en la reconstrucción recursiva de la práctica desde la reflexión sobre su hacer*.

A partir de mi interpretación, las categorías Sentido evolutivo vivencial de la praxis en su complejidad, Praxis emergente desde las resignificaciones del hacer, Ruptura de la rutina en la configuración del saber práctico, Docente sujeto del conocimiento en la reconstrucción recursiva de la práctica desde la reflexión sobre su hacer, dan emergencia al primer hallazgo o macrocategoría de la Unidad Hermenéutica de Significado Praxis Educativa: *Docencia Investigativa en la resignificación recursiva del conocimiento*, en la configuración de la teoría sustantiva que pretendo realizar y se representa en el gráfico 10.

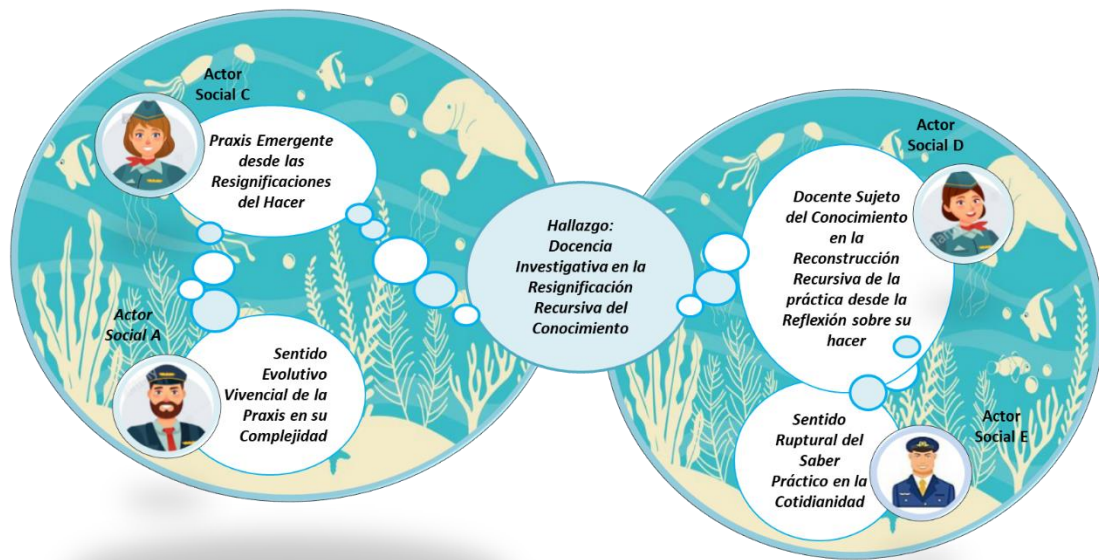


Gráfico 11. Hallazgo emergente Docencia Investigativa en la resignificación recursiva del conocimiento.

Al conversar con el actor social A sobre la praxis educativa, manifestó la importancia del contexto social en el cual se desarrolla el docente. Destaca en su testimonio la configuración del desarrollo profesional desde la docencia en su condición de carrera humanista, con relación a los fines de la educación, al expresar *“Podemos incluir su formación continua, sus relaciones con su familia, amigos, compañeros de trabajo, todo eso tiene que ver con la docencia. La docencia es una carrera humanística...la praxis educativa es compleja definirla, yo creo inclusive que el área donde se desenvuelve el docente pudiese influir en su praxis educativa...tienen que educar, pero los fines, su producto final...son muy diferentes, por lo tanto, las rutas, las vías que van a tomar para llevarla a cabo son totalmente diferentes.”*

De este testimonio develé diversas aristas interconectadas entre sí. La primera, relacionada con la formación permanente del docente en su desarrollo profesional como acto situado socialmente. Por tanto, es una construcción personal que gesta el docente, en las interacciones subjetivas e intersubjetivas con los otros, al pasar el conocimiento por el tamiz de su propio bagaje de vivencias, significados y sentires. Como lo expresa Tardiff (ob. cit.), los saberes pueden ser adquiridos, pues “no son innatos, sino producidos por la socialización, a través del proceso de inmersión de los individuos en diversos mundos socializados (familia, grupos, amigos, escuelas), en los que construyen, en interacción con los demás, su identidad personal y social.” (p. 54), aún más cuando se asume la tarea de ser formador de formadores.

La segunda arista, se vincula con la labor del docente en la diversidad de los contextos comunitarios y académicos donde se desenvuelve. Estos escenarios ofrecen un abanico de vivencias para reflexionar en virtud de promover el cambio en su práctica educativa, aproximándolos a una praxis centrada en la innovación y transformación permanente. Es, en palabras de Zambrano (ob. cit.), un espacio de reflexividad continua en el cual un docente puede reflexionar profundamente sobre sus historias y con ello “comprender los eventos de su vida” (p. 242), al volver su mirada sobre lo valioso de enseñar, para elaborar nuevos saberes y haceres docentes.

En la tercera y última arista develo el sentido humanístico de la docencia como práctica socialmente situada. Según refiere Tardiff (ob. cit.), “los profesores no sólo

buscan realizar objetivos; actúan también sobre un objeto. Su objeto son seres humanos individualizados y socializados al mismo tiempo. Las relaciones que establecen con su objeto...son relaciones humanas, individuales y sociales al mismo tiempo”. (p. 95), lo cual me permite comprender que toda praxis educativa es una acción esencialmente humana centrada en los sentires, creencias, necesidades individuales y sentidas por la sociedad.

Por ende, el docente es un actor que a través de su praxis prepara el terreno para que los futuros profesionales de la docencia comprendan esos vínculos y relaciones que se establecen entre las personas, para conocer, autoconocerse y respetar la diversidad de visiones y prácticas cotidianas que vivencia cada uno en su mundo de vida. El actor social A, con estas aristas hace referencia a la interacción social que subyace a la práctica educativa reflexionada y al sentido otorgado a ella, de acuerdo con los fines de la educación según el perfil de hombre a formar.

Al respecto, Zambrano (ob. cit.) expresa que “la formación es una búsqueda incesante de la virtud.” (p. 250). Estas ideas pueden traducirse en centrar la educación hacia la construcción del conocimiento desde lo que los sujetos son, piensan, hacen, sienten, al ser y estar con otros en la cotidianidad de su práctica, con la mirada en la preparación humanista del ser para la vida en sociedad.

Desde la postura idealista de Platón la educación es la luz del conocimiento que permite salir de la ignorancia. Esta visión permite la liberación del hombre hacia una conciencia que destaque el sentido común y supere la forma de ver las cosas para descubrir el todo y no afianzarse en lo particular. El fin de la educación se centraría en girar la mirada de los educandos hacia la luz para salir de la ignorancia, parte de suponer la dialéctica como fuente del saber, tal como lo refiere el actor social A, al expresar que “*el área donde se desenvuelve el docente pudiese influir en su praxis educativa*”.

Desde este punto de vista, en la educación participa no sólo el sistema escolar, sino que trasciende hacia el respeto de la estructura ontológica del ser humano, además de recibir la influencia del contexto social, histórico y cultural en el cual se desenvuelve, es decir, no es un fenómeno aislado de la vida social, sino que se gesta en la vida cotidiana, tal como expresa Prieto (ob. cit.):

La educación es un hecho que se produce inevitablemente, como expresión de la voluntad de pervivir de todo grupo social, que mediante la transmisión de las experiencias hace partícipe a las generaciones jóvenes, presentes y futuras de sus ideales, aspiraciones y formas de interpretar al mundo y comprender la vida. (p. 31).

Considero que esta integralidad teleológica expresada por el autor, subyacente al discurso del actor social A, alude, entre otros, a que los docentes no deben perder de vista el perfil del hombre a educar. De ello deriva su acción pedagógica, la cual cumple la función educativa de formar a un ciudadano en diferentes etapas de su vida, aspectos que inciden en la configuración de su propia práctica. Desde estos planteamientos, la educación libera en la medida en que conocemos, cuando vamos aproximándonos a la verdad.

La educación debería conllevar al desarrollo pleno de las potencialidades de las personas, representado por sus capacidades, habilidades, destrezas, que le permitan resolver problemas sociales reales a través de sus decisiones acorde con la naturaleza del bien que debe imperar en la vida y en la sociedad en general. Al respecto, Flórez (2005), manifiesta:

La educación es el proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual. (p. 63).

Cuando se habla de educación como proceso activo, consciente y efectivo, se referencia un proceso de innovación, en el cual de manera integral la sociedad va formando a sus individuos para ser capaces de realizar las acciones necesarias para la transformación de dicha sociedad. Este concepto abre una brecha hacia la complejidad de los procesos educativos, cuando hablamos de cambio, recursividad, procesos que trascienden de la interpretación a la acción en un determinado contexto, la emancipación del estudiante, la didáctica crítica y los nuevos espacios para aprender, tal como lo expresó el actor social A, las rutas o vías que se van a tomar para llevarla a cabo pueden ser totalmente diferentes.

Por su parte, Zambrano (ob. cit.) explica que “el profesor es un sujeto cuya

formación no aparece de manera espontánea, sino que tiene arraigo en los discursos sobre la educación...los fines de la educación cambian de un estrato histórico a otro.” (p. 211). Esto genera la necesidad de situarse en el contexto específico en el cual se desenvuelve profesionalmente, espacio donde realiza permanentemente reflexiones para garantizar que se cumplan los fines educativos planteados por la sociedad. Desde la interpretación de los aportes del autor y la voz del actor social A significo la emergencia de la categoría *Integralidad socioformativa de sentido contextual y humanística*.

Al respecto, resalta el comentario del actor social B, quien señala que la praxis “*son los saberes construidos desde la reflexión y sirven al docente para operacionalizar su práctica en un contexto determinado, por tanto, es trascendental. Ella se hace tangible a través de las innovaciones que presenta el docente para propiciar cambios.*”. Sobre ello, connoto que la praxis constituye saberes construidos a partir de la reflexión, operacionalizados contextualmente en la práctica, que le permiten al docente innovar constantemente en el desarrollo de sus acciones profesionales, acepción que guarda relación con lo expuesto por el actor social A y expresado por Zambrano (ob. cit.).

En este testimonio se devela la praxis como una acción para sentar las bases del desarrollo, a partir de los saberes derivados de la reflexión sobre la práctica en diversos escenarios de aprendizaje. Por lo cual, legítimo que los saberes construidos en la vivencia cotidiana deben sistematizarse para hacerse tangibles para el beneficio y conocimiento de toda la comunidad académica; por ello, el actor B significa la praxis como una acción trascendental. Implica un accionar centrado en la búsqueda permanente de la innovación, en virtud de propiciar cambios significativos en su escenario de competencia profesional desde la producción de bienes, servicios, artículos científicos que sirvan de sustento y aporte para las futuras generaciones.

Adquiere pertinencia en este momento referirme a Ferrater (1990), quien cita a Immanuel Kant al aclarar la diferencia entre trascendental y trascendente; el primero se refiere a lo que hace posible el conocimiento de la experiencia y no va más allá de la experiencia; el segundo alude a lo que se halla más allá de toda experiencia, es decir,

la vivencia. Por tanto, de acuerdo con el mencionado autor no se deben rechazar las ideas trascendentes en tanto que se admitan los principios trascendentales.

De allí, considero la praxis como trascendental y no trascendente, por emerger precisamente de la reflexión sobre la propia experiencia vivencial del docente, no desde más allá de todas las experiencias, y desencadenar cambios en la misma práctica de acuerdo con su realidad única, irrepetible, contextualizada y temporal, de acuerdo con lo que plantea el actor social B en su discurso.

Rodríguez (1995), señala que los docentes deberían “actualizar y conformar la teoría y práctica de enseñanza más acorde con el modelo comunicativo que trabaja, especialmente coherente con la concepción curricular y de acción educativa que social e históricamente construye su pensamiento y da sentido a su acción.” (p. 103). Por ello, interpreto que la praxis es trascendental para la configuración del ser y hacer docente, a partir de la creación, recreación, significación o resignificación de su práctica para construir nuevos saberes producto de la deconstrucción de su quehacer, en coincidencia con lo planteado por el actor social B.

Asimismo, concuerdo con el actor social B al interpretar la subyacencia de su discurso sobre la praxis en esencia como elemento dinamizador en la generación del conocimiento pedagógico. Sin ella, se dificultaría pensar en la innovación o el cambio de la práctica, lo que podría generar un estancamiento en el desarrollo del episteme de las ciencias educativas y pedagógicas, lo cual da cuenta de su significado sustancial al recrear desde la propia vivencia reflexionada nuevas formas de producir saberes, que sometidos a la rigurosidad de la valuación de la academia se pueden convertir en conocimiento científico, en lo cual connoto el significado de orden trascendental que le otorga el actor social B.

Interpreto, además, que sin reflexión sobre la práctica se dificultaría la producción de un conocimiento pedagógico que sea significativo y dé respuestas a los problemas sociales contextuales. Desde un laboratorio se pueden generar grandes ideas, cuando se trata de las ciencias sociales, pero es en el desarrollo de ellas, en este caso curricular, al otorgar valor al conocimiento pedagógico, a través de la vivencia del docente con sus educandos, la comunidad académica y científica que se consigue

asignar significados y sentidos a lo teorías que pueden estar desarticulada o descontextualizada de la realidad en la cual hace vida el docente en interacción permanente con sus educandos y la sociedad.

Por ello, como lo sugiere el actor social B, es el docente quien dará cuenta de la veracidad del conocimiento, repetirá estrategias y contenidos o generará adecuaciones y adaptaciones a dichas teorías para producir nuevos conocimientos que respondan a las necesidades contextuales y a sus propias creencias. Esta aseveración coincide con lo expuesto por Zambrano (ob. cit.) “El ejercicio de reflexión resulta de los efectos ocasionados por la experiencia.” (p. 242). La reflexión direcciona la construcción integral del conocimiento pedagógico que emerge de la praxis, al abrir un espacio de introspección a propósito de recordar y ubicar las vivencias más significativas vivenciadas para sistematizarlas, valorarlas y aprender de ellas, con el fin de proyectar saberes haceres renovados y navegar nuevos rumbos para descubrir y reiniciar el ciclo recursivo de la práctica reflexionada.

De este modo, la generación del saber deviene de la reflexión, de allí la trascendencia de la praxis, como señala el actor social B al permitirle al docente descubrirse en sí mismo a partir de su formación y de la autovaloración permanente de su propia práctica, que lo llevará a accionar en el futuro de una manera diferente. De allí construyo la categoría emergente *Trascendencia de la praxis en la construcción reflexiva del saber*, al ocasionar rupturas en la cosmovisión del docente en su transitar cotidiano y permanente búsqueda de elevar sus potencialidades para la mejora de su práctica, lo que origina la construcción recursiva de saberes que pueden a su vez llegar a convertirse en nuevos conocimientos, innovaciones, acciones, como interpreto a partir del discurso de este actor social.

Por ello, considero que, en este devenir práctico y reflexivo, el docente va visualizando brechas producto bien sea de su formación o de las demandas del contexto histórico, social y cultural, así como desde sus procesos reflexivos, a propósito de generar nuevas visiones que le permitan posicionarse desde lo gnoseológico y epistemológico, al dar origen a diversas formas de solucionar sus problemas prácticos.

La reflexión como proceso inacabado y recursivo, siempre apertura un espacio

para que el docente confronte su esencia con los factores o exigencias del entorno, con la intención de consolidar lo que siempre he considerado como el propósito de todo educador: preparar a su educando para la vida, por ser la educación vida, tal como refiere Platón (ob. cit.). Sobre esta construcción permanente de la praxis educativa, el actor social B manifiesta *“He tratado de hacer praxis educativa al integrar las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión unificadas en un mismo proceso, y el hecho radica en mi caso que como profesor trato siempre de promover en las actividades evaluativas de mis estudiantes actividades que tengan que ver con la investigación, con la formación docente y la extensión.”*

La vivencia educativa narrada por el actor social B, describe un accionar en el cual busca la integración de las denominadas funciones universitarias: investigación, extensión y docencia. Destaca la importancia de contextualizar una práctica educativa centrada en la articulación de actividades científicas que permitan difundir el avance en las construcciones académicas de los docentes en formación inicial, en aras de develar ante la comunidad educativa y científica las necesidades de formación del ciudadano venezolano en los diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos. En torno a ello, es importante considerar los planteamientos de Stenhouse (ob. cit.):

La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación. Pero me parecen claros dos puntos: primero, los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y segundo, los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores. (p. 42).

La perspectiva del autor coincide con el actor social B, cuando afirma promover en el estudiante un sentido perceptivo de su praxis desde sus vivencias, interpreto que la docencia debería ser investigativa, por cuanto no se trata de hacer actividades poco articuladas con el quehacer del docente sino de propiciar el desarrollo de investigaciones desde la evaluación de los contextos, realizada por cada profesional de la docencia en su entorno inmediato. Ello le permitiría resignificar el saber teórico y hacer nuevas construcciones y aportes al conocimiento desde su acción cotidiana.

Sin embargo, la visión de docente investigador es la que más se corresponde con los requerimientos de las competencias del docente universitario, y tal como refiere Stenhouse (ob. cit.) “no basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos.” (p. 135). Se trata de indagar sobre su quehacer pedagógico, debido a que el docente mediante su accionar pedagógico y didáctico, es quien otorga significados a los planteamientos curriculares, desde su esencial particularidad. Por ello, es importante para este actor resignificar los contenidos en el escenario de formación profesional, mediante métodos hermenéuticos vivenciales que permitan la resignificar el saber teórico, tal como lo declara el actor social B.

Asimismo, este actor social expresó “*Que el estudiante vaya a las comunidades, observe, interprete, comprenda cómo es la realidad educativa., luego la traiga al escenario universitario, al aula de clase donde procedemos a construir con base en su experiencia y al comparar con los teóricos en el caso tal allí emergen nuevas categorías, nuevas significaciones a los contenidos que estamos trabajando y una vez que emergen esas significaciones yo los trabajo como nudos críticos, el estudiante investiga, triangula y construye nuevos significados*”

Interpreto en el discurso del actor social B, la importancia de la práctica educativa situada como elemento clave para lograr la integración de la investigación, extensión y docencia, desde el planteamiento didáctico del docente universitario en su quehacer práctico, para dar origen a nuevos significados a las teorías existentes, en contextos reales. De acuerdo con Pérez (ob. cit.), implica una verdadera reflexión sobre las necesidades emergentes del contexto de acción, en virtud de dar repuestas pertinentes a los problemas propios de la enseñanza, a través del desarrollo de conocimientos y creencias en aras de probarse, refutarse y aplicarse a la práctica educativa. Desde la voz del actor social B y lo propuesto por el teórico, trazo la categoría emergente *Convergencia de funciones universitarias en el planteamiento didáctico*.

Es relevante señalar que, de la interpretación de las voces de los actores, considero convergentes las categorías Trascendentalidad de la praxis en la construcción reflexiva del saber e Integralidad socioformativa de sentido contextual y humanística, Resignificación integradora del conocimiento vivencialmente, Convergencia de

funciones universitarias en el planteamiento didáctico, para dar emergencia al segundo hallazgo o macrocategoría de la unidad hermenéutica de significado Praxis Educativa; *Trascendentalidad de la Praxis educativa en la configuración del Ser docente como sujeto del conocimiento*, dentro del proceso de hermeneusis que se resumen en el gráfico 11.

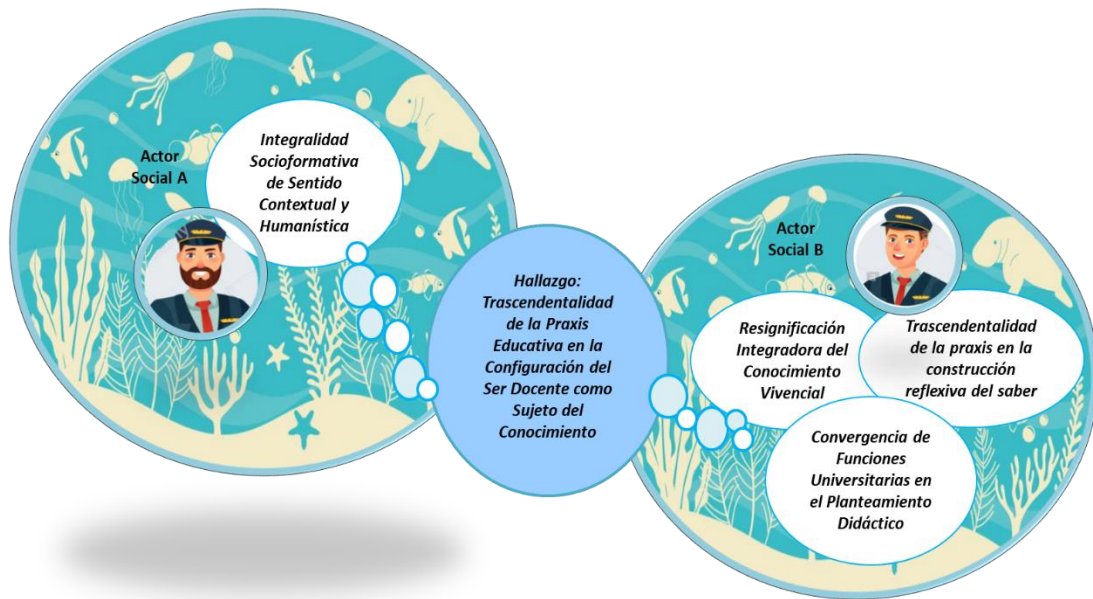


Gráfico 12. Hallazgo Emergente Trascendentalidad de la Praxis Educativa en la configuración del Ser docente como Sujeto del Conocimiento

Asimismo, es relevante para la construcción del conocimiento pedagógico, considerar la imperiosa tarea en la docencia universitaria de ser investigadores de su propia praxis, pues desde sus prácticas cotidianas, un profesional de la docencia puede generar nuevos saberes que informen a la teoría, como ideario que subyace a la narrativa del actor social **C** cuando declara: *“somos generadores de conocimiento ya que desde nuestras interacciones con los estudiantes propiciamos esa construcción de nuevo saberes mediante experiencias con base a la interpretación crítica de la teoría que manejemos.”*

Esta narrativa me lleva a reflexionar sobre cómo el docente puede generar

conocimientos desde su propio accionar en la relación intersubjetiva con otros, al obtener nuevos saberes producidos desde las vivencias, a través del estudio crítico a las teorías. Es decir, en la interacción recíproca entre construcción y reconstrucción de saberes y conocimientos. Al respecto, Porlán y Rivero (ob. cit.) expresan que:

El saber debe estar constituido por un conjunto de teorías prácticas organizadas en torno a finalidades de la educación, naturaleza del conocimiento escolar, hipótesis sobre el proceso de construcción y seguimiento de dicho conocimiento y generadas a través del contraste, integración y reconstrucción de diferentes contenidos formativos. (p.65-66).

Este planteamiento, me permite comprender que la construcción del conocimiento pedagógico se genera a través de los procesos de diálogo, encuentro en el desarrollo curricular que el docente universitario vivencia, al convivir con los demás actores de la comunidad educativa. Es decir, en su búsqueda por operacionalizar las finalidades de la educación en cada acción, en virtud de contrastar, integrar y reconstruir visiones sobre la educación, el currículo y la pedagogía. En la relación entre el testimonio del actor social C y su significación desde estos teóricos emerge la categoría *Interacción social en la práctica generadora de conocimiento*.

Asimismo, la actora social C expresó “*Nosotros también construimos y reconstruimos nuestros conocimientos, en nuestra cotidianidad como docentes universitarios, al estar en una constante reflexión sobre las teorías, la dimensión didáctica y la realimentación que nos dan los mismos estudiantes.*”

A partir esta narrativa, evoco la concordancia con Luckmann (ob. cit.), quien expresa “las significaciones no surgen en tierra de nadie, vacías de sentido. Las nuevas soluciones a problemas surgen dentro de un marco de actividades prácticas cotidianas, siendo construidas intersubjetivamente a partir del sentido subjetivo...dentro de cierta tradición dada.” (p. 205), comprendo que en su accionar cotidiano el docente pocas veces se encuentra solo, generalmente lo acompaña otro, con el cual interactúa para constituir actos didácticos, realizar investigaciones, hacer extensión hacia la comunidad, entre otros, y en ese transitar, va construyendo permanentemente nuevos

saberes como lo indica la actora social C.

En atención a ello, Luckmann (ob. cit) concede sentido a mi comprensión del discurso del actor social, al señalar que la determinación de la reconstrucción intersubjetiva y la acción devienen del sentido subjetivo de las experiencias, los significados individuales, caracterizados por ser variables, frágiles, multiversos y polifacéticos, al adquirir cierta estabilidad al ser reconocidos como casos de un significado objetivo y las unidades del posible sentido de una vivencia individual pre-constituida en los lenguajes históricos construidos por las personas en la interacción social. Sobre ello, el autor plantea:

Resulta posible a pesar de todo comprender aproximadamente en la vida cotidiana el sentido de experiencias y actos individuales y colectivos, de individuos, grupos y sociedades históricas. Ello requiere unas interpretaciones sistémicas comparativas de las reconstrucciones del sentido, que tanto los individuos, grupos y sociedades producen y documentan en una variedad de formas comunicativas y narrativas. (p. 206).

De estos planteamientos, comprendo el significado que sobre ello recrea el actor social C, al plantear que se reconstruyen significados en el accionar intersubjetivo a través del acto comunicativo y puede llegar a generar nuevos conocimientos, de manera individual o grupal, si esas vivencias educativas se documentan, comparten con otros para darle sentido social e histórico y generan una interpretación emergente en la cotidianidad. Estos planteamientos dan emergencia a la categoría *Recursión en la construcción del conocimiento desde la experiencia*.

Al continuar con el entretejido e interpretación de las voces de quienes me acompañan esta investigación, destaca el comentario de la actora social D, quien afirma sobre la praxis “*Es poder reestructurar y reorientar nuestra práctica de manera constante y es una evidencia de lo competentes que somos como docente y como gestores de ese conocimiento pedagógico propio... nuestro quehacer revela el estado de consciencia desarrollada, siendo nuestro accionar el resultado de reflexiones, deliberaciones, motivaciones e intereses, subyacentes en la edificación de la praxis, la cual día a día se fortalece.*”

Este testimonio destaca la necesidad de gestionar el conocimiento propio hacia los escenarios universitarios, al considerar la reconstrucción permanente de la práctica como una de las competencias en la gestión del conocimiento pedagógico para recrear procesos de concienciación de su propio accionar, como docente universitario. Es desde el quehacer reflexionado en la práctica pedagógica cotidiana que se logra la movilización de saberes de acuerdo con las necesidades presentes en el contexto, para dar emergencia a la institucionalización. Al respecto, Pávez (2010) afirma que la gestión del conocimiento es un:

Proceso sistemático de detectar, seleccionar, organizar, filtrar, presentar y usar la información por parte de los participantes de la organización, con el objeto de explotar cooperativamente los recursos de conocimiento basados en el capital intelectual propio de las organizaciones, orientados a potenciar las competencias organizacionales y la generación de valor. (p. 5).

En el caso del escenario universitario, Zambrano (ob. cit.) afirma que “la verdadera Universidad busca ser un espacio de transformación de las mentes, un lugar propicio para la estética del espíritu...es un espacio para formarse, para darse forma, alcanzar una manera diferente de ser; lograr una cierta altura.” (p. 254), para ello requiere renovarse constantemente, sobre lo cual la actora social D propone una construcción permanente de su práctica al ser condicionantes subjetivos e intersubjetivos de la gestión del conocimiento para encaminar la praxis. Desde estas opiniones, construyo la categoría emergente *Reconstrucción permanente de la práctica desde la conciencia del hacer*.

La gestión del conocimiento pedagógico es el resultado de un proceso de reflexión sobre la práctica del docente, es continuo e inacabado, producto de la construcción social elaborada desde su propia concepción del mundo y la interpretación que cada docente haga de su cultura, en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad asumida como verdadera y única, en escenarios intersubjetivos, lo cual connota la actora social D cuando inquiere que *La praxis es producto de la reflexión sobre la misma práctica, el docente construye sus representaciones sobre el fenómeno educativo, a la vez esta construcción define y*

orienta la práctica educativa, son las representaciones o concepciones emergentes en nuestras reflexiones en y sobre la práctica educativa y docente y la capacidad de movilizar conocimientos a condiciones del contexto educativo”.

Interpreto que la praxis educativa es la derivación de una profunda reflexión iniciada desde las representaciones únicas y particulares del docente sobre diferentes fenómenos movilizados en su práctica dentro de contextos educativos reales, en los cuales va emprendiendo acciones de cambio al propiciar innovaciones en su quehacer desde las fundamentaciones de los saberes significados en el tamiz de su cosmovisión. Por su parte, Tardiff (ob. cit.) considera que “el profesor desempeña el papel de agente de cambio al mismo tiempo que es portador de valores emancipadores en relación con las diversas lógicas de poder que estructuran tanto el espacio social como el espacio escolar.” (p. 224). Ante las necesidades del contexto, el docente es un sujeto epistémico para la innovación y el cambio social, cuando es capaz de reflexionar y accionar constantemente sobre su propia práctica.

Desde este sentir, develo que el docente es quien debe propiciar los cambios en la gestión del conocimiento en escenarios universitarios, tal como plantea la actora social D. Esta acción involucra procesos de movilización del saber y reflexión en y sobre las prácticas vistas desde lo global que incluye toda la vivencia del profesional universitario en su diario vivir, es decir, implica una verdadera praxis emergente de las representaciones, conceptos y sentidos resignificados en la acción.

Para Sacristán y Pérez (ob. cit.) la reflexión “implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. (p. 417), se trata de un ser reflexivo en el mundo de la vida, un sujeto que atribuye constantemente significados, con lo cual comprendo a la actora social D en su sentir al referir que *“el docente construye sus representaciones sobre el fenómeno educativo, a la vez esta construcción define y orienta la práctica educativa.”*

La reflexión involucra un ir hacia uno mismo, a través de la valoración de nuestras propias acciones, a fin de concienciar sobre ello, establecer relaciones entre el conocimiento y nuestros pensamientos para dar respuesta a necesidades reales a través

del raciocinio que nos lleva a tomar decisiones que posteriormente comunicamos o ejecutamos, tal como lo menciona Kemmis (1985):

La reflexión es un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción, y las relaciones entre el individuo y la sociedad), utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción). (p. 148-149).

Interpreto con relación a los planteamientos de la actora social D y el teórico, que el docente universitario ha de ser profesional reflexivo en virtud de atender las demandas del contexto de forma oportuna, optimizando la calidad educativa de la institución. Por ello, el proceso de reflexión le permite aprender sobre sus talentos, cualidades, aptitudes y actitudes con el propósito de desarrollar una praxis pertinente socialmente, más allá, da apertura a un proceso de cambio y transformación sobre lo que piensa, hace, dice, acciona y es.

Hoy, en tiempo de pandemia, el docente debe reflexionar y ver desde diferentes ópticas los retos del contexto, empoderarse de nuevas competencias que le permitan aprender a transformar y transformarse en la dinámica de su praxis educativa. Implica lo que expone el teórico y se devela en el testimonio de los actores sociales D y B, por un lado, valorar las dinámicas entre el pensamiento y la acción educativa para entretejer acciones pedagógicas tendientes al cambio, la innovación y la calidad educativa. Por otro lado, reconocer las relaciones entre individuo y sociedad, hoy frente al virus del COVID-19, implica resignificar los procesos educativos para enseñar sobre el valor de la vida, la empatía, la tolerancia, el manejo de herramientas electrónicas de comunicación y sobre todo trabajar la reflexión como un proceso de encuentro consigo mismo para explotarlo como fuente de producción científica del conocimiento.

Esta interpretación me lleva a considerar al docente como un agente de reflexión para la acción, capaz de generar espacios de encuentro consigo mismo y a su vez, reconocer al otro en la singularidad de su desarrollo humano, como ser individual,

único e irrepetible. De acuerdo con Schön (ob. cit.), todos podemos reflexionar sobre la acción en la medida que somos hábiles:

Retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado... o podemos realizar una pausa en medio de la acción sin llegar a interrumpirla... para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo... estamos reflexionando en la acción. (p.36-37).

En consideración a los planteamientos de este autor, considero que los profesionales requieren reflexionar constantemente sobre su propia práctica. Reflexionar después de la acción y en la propia acción, direcciona a pensar que el docente universitario reflexiona durante su práctica en el contexto cotidiano de sus acciones, al emplear sus saberes hacia la resolución de problemas prácticos que se le presentan, pero también puede reflexionar después de realizar la acción, bien sea didáctico o curricular, para renovar su consecuente proceder hacia la mejora permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en concordancia con la actora social D, es la *“capacidad de movilizar conocimientos a condiciones del contexto educativo”*.

El docente puede llegar hasta la reflexión personal y construir un nuevo saber, o puede sistematizarlo y divulgarlo para que trascienda al episteme educativo o pedagógico, lo cual es significativo en esta investigación sobre todo al considerar el perfil del docente a formar como propone el actor social, a partir de lo cual construyo la categoría *Conocimiento emergente de la reflexión sobre la práctica*.

Por su parte, el actor social E expresó lo siguiente: *“La praxis es un concepto muy amplio, está incluida la formación pedagógica más el saber pedagógico... Uno cree que el saber es un problema meramente teórico – reflexivo y no, es el saber que emerge de la práctica. En la cultura nuestra la gente cree que el saber es un saber meramente teórico. El saber artesanal como lo manejaba Aristóteles era un saber de cómo hacerlo no solamente de hacerlo sino como hacerlo, esa es toda la reflexión.”*. De su voz, comprendo que se trata de la convergencia del saber y la formación

pedagógica que da origen a un saber emergente de la práctica reflexionada en el accionar práctico.

Esta significación de la praxis me invita a reflexionar sobre los procesos para la construcción de saberes emergentes desde las vivencias del docente en su vida cotidiana. La praxis involucra un repensar del docente en la acción, en la cual se manifiesta la dimensión del ser que direcciona el saber hacer enfocado desde la dicotomía de la teoría con la práctica.

Implica, de acuerdo con Díaz (ob. cit.), un hacer recursivo que entrama actuación pedagógica, enseñanza de saberes y su construcción, en aras de generar conocimientos a partir de los hechos sociales emergentes en la práctica educativa. Esta apreciación, en convergencia con el testimonio del actor social E, da origen a la categoría *Saber reflexionado en y desde el saber hacer*, de la cual deriva una praxis docente centrada en la generación de conocimientos desde la reflexión y teorización del saber hacer en contextos, con la intención de resignificarla y transformarla permanentemente.

Es así como, desde las categorías Interacción social en la práctica generadora de conocimiento, Recursión en la construcción del conocimiento desde la experiencia, Reconstrucción permanente de la práctica desde la conciencia del hacer, Conocimiento emergente de la reflexión sobre la práctica y Saber reflexionado en y desde el saber hacer, emerge el hallazgo *Recursividad en la construcción del conocimiento informado desde la conciencia del hacer*, macrocategoría representada en el gráfico 12.

Desde la triangulación e interpretación de las voces de los actores sociales y los teóricos que dan sustento a la presente investigación, concerté que la praxis educativa se puede definir como la reconstrucción recursiva de la práctica en la construcción del ser y saber docente, la cual emerge desde las resignificaciones del hacer reflexionado y accionado para la formación de ciudadanos, que parte de la interacción social en las prácticas generadoras de conocimiento una vez que se originan rupturas de la rutina en la configuración del saber práctico y se logra la gestión del conocimiento reflexionado desde la práctica. (Ver gráfico 13)

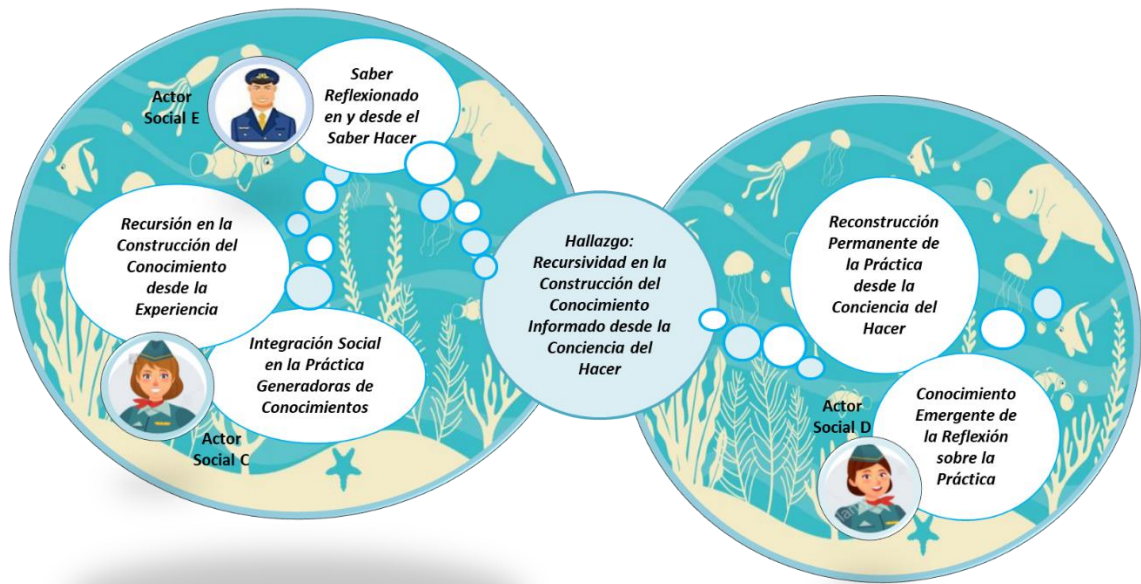


Gráfico 13. Hallazgo Emergente Recursividad en la construcción del conocimiento informado desde la conciencia del hacer.



Gráfico 14. Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Praxis Educativa

Matriz 3

Narrativa de los actores sociales ante la categoría Escenario Universitario

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Actor Social A | | |
| Escenario Universitario | <p>Línea 62-82</p> <p>Cuando estudié en pregrado, <u>mis docentes... eran profesionales graduados en química inorgánica, con postgrado en bioquímica, en balance instrumental, en matemática, física o química</u> que son estructuras sumamente fuertes, entonces enfocaban más su labor docente en eso. <u>Ahora los docentes del programa de química, sin dejar a un lado la especialidad, poseen maestrías en educación que es la parte social, tienen doctorado. Lo que nos caracteriza ahora entonces es lo social, lo personal...</u></p> | <p>CO-EU-AA</p> <p>Formación posgraduada en educación generadora de cambios en la praxis</p> <p>Formación humanista y social</p> <p>Atención con equidad</p> <p>CE-EU-AA <i>Formación con sentido humanista y social</i></p> |
| | <p>Línea 83-97</p> <p><u>el conocimiento técnico lo aprendes inclusive, pudiese ser sin un docente, pero aprender a ser docente necesariamente se basa en lo social. Uno inició esta carrera porque hubo un docente en el liceo que te gustaba como daba la clase.</u></p> <p>Cuando estás en la universidad también encuentras docentes que te agradan por su forma de trabajar, y es poco a poco como tu construyes <u>tu propia identidad docente</u>, configurada por los <u>aspectos técnicos y sociales</u> la consistencia entre esas dos cosas y el entorno en donde labores conforma la identidad docente y va cambiando a medida que transcurre tu labor, nunca se termina de construir. yo cumplo 13 años en la universidad, y <u>tengo una identidad docente construida</u>, no quiere decir que es definitiva, la sigo construyendo porque van venir cosas nuevas</p> | <p>CO-UP-AA</p> <p>Aprender a ser docente basado en un enfoque social</p> <p>Adquisición de la identidad docente en la formación inicial</p> <p>Identidad configurada desde lo teórico-social</p> <p>Aprendizaje permanente</p> <p>CO-EU-AA <i>Identidad configurada desde la cultura universitaria</i></p> <p>Construcción permanente del ser docente</p> |

Matriz 3(Cont...)

| Unidad Hermenéutica de significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|---|--|
| Escenario Universitario | Actor Social B | |
| | <p>Línea 181-186</p> <p>La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es un <u>espacio de encuentro, de diálogo para el desarrollo de nuestros ideales, pensamientos, creatividad y personalidad</u> con el propósito de desarrollarnos plenamente como seres humanos, desde mi formación en esta casa de estudios ha sido <u>un escenario fértil para que todos los actores encuentren su identidad personal y puedan desarrollar su proyecto de vida...</u></p> | <p>CO-UP-AB</p> <p>Espacio de encuentro y diálogo</p> <p>Desarrollo de talentos e ideales</p> <p>Escenario para conformar la identidad personal y profesional</p> <p>Escenario para el encuentro con el sí mismo</p> <p>CE-UP-AB <i>Ámbito identitario de encuentro y diálogo</i></p> <p><i>Ámbito para el desarrollo del talento</i></p> |
| | <p>Línea 187-196</p> <p>... <u>contribuir a la mejora del país desde la formación de los profesionales, ...permite desarrollar proyectos académicos para construir conocimientos, desarrollar propuestas con docentes en formación, actividades recreativas y culturales como ir a jugar con colegas y estudiantes, compartir en espacios donde puedo escuchar el talento</u> de esos actores a través de la música, el arte, la pintura y por ello considero a la UPEL IPB <u>un escenario de encuentro</u> donde todos los actores pueden desarrollar su proyecto de vida, es como lo dicen varios teóricos y como tú siempre lo dices, es un espacio para dibujar, <u>crear y recrear nuestro proyecto de vida</u>, es un lugar magnífico para que cualquier persona pueda ser quien quiera ser.</p> | <p>CO-UP-AB</p> <p>Contribuir a la mejora del país desde la formación</p> <p>Desarrollo de proyectos académicos para construir conocimientos</p> <p>Actividades de extensión</p> <p>Escenario de encuentro para proyecto de vida</p> <p>CE-UP-AB <i>Desarrollo profesional como cocreación</i></p> |

Matriz 3 (Cont...)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|---|--|--|
| Escenario Universitario | Actor Social C | |
| | <p>Línea 59-65</p> <p>Para mí la <u>Universidad Pedagógica tiene mucho valor...</u> es mi casa de estudio, allí me formé y di mis inicios como profesora, <u>fue una escuela y con éxito pude llevar a la práctica todo lo que venía construyendo con los participantes de la maestría.</u> Es la casa donde me sigo formando porque <u>la formación no termina nunca</u></p> | <p>CO-UP-AC</p> <p>Sentido Pertinencia</p> <p>Casa abierta a la formación permanente</p> <p>Formación para la vida</p> <p>Formación permanente</p> <p>CE-UP-AC <i>Pertinencia de la formación para la vida</i></p> |
| | <p>Línea 65-70</p> <p>Estamos ayudando a <u>formar y eso es muy importante</u>, dejar una semillita en nuestros estudiantes, estamos formando a otros que a su vez van a formar a nivel de cada subsistema del sistema educativo venezolano, <u>formamos a un formador que va a replicar procesos pedagógicos en otros espacios sociales o aquí mismo</u>, esta casa de estudio <u>forma para la vida no solo en tu profesión.</u></p> | <p>CO-UP-AC</p> <p>Compromiso social</p> <p>Formación de formadores</p> <p>Formación para la vida</p> <p>CE-UP-AC</p> <p><i>Formación del docente como compromiso social</i></p> |
| <p>Línea 70-78</p> <p>En el IPB no solo ejerces tu profesión, sino que hacer vida en la universidad <u>como investigador, tienes muchos caminos para construir.</u> A través también de la <u>extensión</u> con la que damos continuación a ese perfil, Cuando comencé a trabajar aquí como profesora encontré profesores que me dieron clase en la escuela normal, y me veía a futuro trabajando aquí, un sueño por cumplir, nadie me lo dijo, yo era buena estudiante y nunca me vi jubilándome como profesora de preescolar, yo quería hacer nuevas cosas adecuado al contínuum de mi <u>desarrollo profesional</u> y aquí sigo.</p> | <p>CO-UP-AC</p> <p>Significancia de la vida cotidiana universitaria</p> <p>Camino para la investigación</p> <p>Diferentes fuentes para construir conocimientos</p> <p>Innovación y desarrollo profesional</p> <p>CE-UP-AC <i>Escenario para la innovación y el desarrollo profesional</i></p> | |

Matriz 3 (Cont...)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|------------------------------------|--|---|
| Escenario Universitario | <p>Línea 83-89</p> <p>Nos convierte en docentes <u>nuestra entrega, vocación, compromiso</u>, lo que nos lleva a hacer la diferencia. Me veo a mi misma primero como docente porque así lo viví, yo primero dediqué 17 años a ser docente de aula y me fui formando en otras áreas y pude enriquecer mi experiencia, a la par de realizar estudios de maestría. Quizás hago esa diferencia, porque el docente es un sentimiento, <u>un valor personal</u>, una vocación, y docente universitario lo ejercen otros profesionales <u>no necesariamente un pedagogo</u>. La sociedad y la educación como hecho social plantean nuevos <u>desafíos frente a los cambios sociales, culturales, y hoy día tecnológicos</u>. Nuestra función es impulsar los cambios, o al menos acompañar a nuestros estudiantes, y a otros a protagonizarlos.</p> | <p>CO-UP-AC</p> <p>Entrega, vocación, compromiso</p> <p>Ser docente es un valor moral</p> <p>No necesariamente es un pedagogo</p> <p>Desafíos de la educación ante el cambio social</p> <p>Impulso de cambios sociales</p> <p>CE-UP-AC</p> <p>Educación como hecho social ante desafíos sociales, culturales y tecnológicos</p> |
| | Actor Social D | |
| | <p>Línea 128-135</p> <p>Para mí el IPB, representa un espacio de <u>tránsito voluntario</u>. Decidí inicialmente estudiar y luego laborar allí de manera <u>consciente</u>. Sabía del <u>compromiso</u> que adquiriría cuando ingresé como estudiante y luego como docente de hacer de mi día a día la <u>formación permanente</u> que como <u>docente universitaria requiero para hacer de mi labor, una labor de calidad</u>, y de la <u>formación de los docentes un producto con mucha sensibilidad y calidad</u>.</p> | <p>CO-UP-AD</p> <p>Tránsito voluntario</p> <p>Compromiso Consciente</p> <p>Formación permanente</p> <p>Ser Docente</p> <p>Labor de Calidad</p> <p>CE-UP-AD</p> <p>Compromiso consciente del ser docente universitario</p> |

Matriz 3(Cont...)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|---|---|
| Escenario Universitario | Línea 136-140 La universidad es un <u>escenario de exigencia, retador, de tránsito inacabado...hoy, de esfuerzo continuo, de búsqueda de nuevas motivaciones. Desde el IPB, pienso en la justicia, la libertad, la prosperidad y el avance del país, en lo que podemos los maestros aportar para el nacimiento de una nueva educación y país. Es <u>Responsabilidad y Compromiso</u>, También de poder, el <u>poder de cambiar las cosas</u></u> | CO-UP-AD Escenario de retos y esfuerzo continuo Búsqueda de nuevas motivaciones Justicia y Libertad Nuevas visiones Responsabilidad y Compromiso Poder para cambiar las cosas |
| | | CE-UO-AD <i>Espacio para el avance del episteme pedagógico</i> |
| | Actor Social E | |
| | Línea 263-268 Históricamente la Universidad Pedagógica ha sido la universidad por excelencia de <u>formador de formadores, es decir en la formación pedagógica...</u> Es un escenario en la cual se pueden <u>construir grandes teorías, reflexiones, para ello necesita del complemento de grandes teóricos</u> en torno a lo que es <u>pedagogía y la educación</u> | CO-UP-AE Universidad formadora de formadores Escenario para la construcción de teorías Fundamentos de la pedagogía, educación |
| | | CE-UP-AE <i>Construcción permanente del saber educativo y pedagógico</i> |
| | Línea 268-272 <u>Es el escenario más ideal en estos momentos... para formar los futuro pedagogos del país</u> y frente la crisis e incertidumbre que está viviendo fundamentalmente creo que el escenario más idóneo... para <u>construir una formación pedagógica idónea...</u> | CO-UP-AE Universidad formadora de maestros venezolanos Responsabilidad compleja Pertinencia Social |
| | | CE-UP-AE <i>Función social universitaria</i> |

Matriz 3(Cont...)

| Unidad Hermenéutica de Significado | Narrativa de los actores sociales | Categorías y codificación |
|--|--|--|
| Escenario Universitario | Línea 263-271 La UPEL <u>es antigua en Venezuela</u> y por tradición se ha mantenido como <u>la casa formadores de formadores venezolanos</u> . | CO-UP-AE Antigüedad en la formación de docentes |
| | | Casa formadora de formadores <i>CO-UP-AE Tradición en la formación de pedagogos venezolanos</i> |

Síntesis Comprensiva del Discurso de los Actores Sociales
Unidad Hermenéutica de Significado Escenario Universitario

En mi proceder como investigadora hermenéutica, la interpretación de las voces de los actores sociales representó un elemento clave al momento de comprender el fenómeno y generar nuevos significados o hallazgos, que se entretajan y dan sentido al accionar metodológico para recrear la teoría sustantiva desde una mirada única y particular, propio del paradigma interpretativo, al cual me adscribí desde mi propia visión de mundo en el proceso constructivo del conocimiento.

Es así como, desde la Unidad Hermenéutica de Significado Escenario Universitario, comienzo por reconocer a la UPEL-IPB como mi Alma Mater y la Universidad de los Maestros, porque hablar de pedagogos en Venezuela recrea en el imaginario colectivo hablar de la UPEL, como referente fundamental. Soy su hija académica, a esta amada casa de estudios le debo mi formación de pregrado, postgrado y doctorado; además, abrió sus puertas para recibirme como docente de pregrado y postgrado, por ello, me llena de orgullo presentar a continuación el sentir de los actores sociales a la luz de los teóricos que me acompañan en la interpretación que realizo

cargada de nostalgia y amor, sobre todo en el momento histórico, social y cultural en el cual me correspondió escribir el informe de tesis doctoral.

Significativamente, el actor social A, expresó *“Cuando estudié en pregrado, mis docentes... eran profesionales graduados en química inorgánica, con postgrado en bioquímica, en balance instrumental, en matemática, física o química que son estructuras sumamente fuertes, entonces enfocaban más su labor docente en eso. Ahora los docentes del programa de química, sin dejar a un lado la especialidad, poseen maestrías en educación que es la parte social, tienen doctorado. Lo que nos caracteriza ahora entonces es lo social, lo personal.”*

Desde el contenido testimonial del actor social A, destaca la formación posgraduada en educación generadora de cambios en la praxis, cuando el profesor universitario construye su camino formativo a través de los estudios que desarrolla en su vida profesional y cómo sensibiliza su accionar, cuando se actualiza. Además, en su planteamiento subyace la esencia del enfoque social en la formación docente DE hoy día, la cual, desde su visión, considera ha cambiado de una postura centrada en las especialidades, hacia la búsqueda del equilibrio con el perfeccionamiento del docente de ciencias en ámbitos educativos y pedagógicos de sentido humanístico, propios de la UPEL-IPB.

Sobre este particular, Pérez (ob. cit.) afirma que *“el profesor interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones”* (p. 189). A partir de lo cual, con su accionar, manifiesta un sentido humanista al comprender al otro y buscar su bien, por ello en el caso de los docentes universitarios que laboran en la UPEL, predomina hoy en día un enfoque social y humanista, tal como señala el actor social A.

En palabras de Sacristán y Pérez (ob. cit.), para llegar a comprender la verdadera complejidad de los fenómenos educativos, por ser fenómenos sociales, se hace necesario sensibilizarse ante los significados, acceder al mundo de los individuos y las redes de significados compartidos por los grupos, comunidades y culturas, pues desde sus voces, emergerá el verdadero sentir del hombre en sociedad. Además, el actor social

A me invita a pensar en una formación humanista y social, capaz de promover la atención hacia las necesidades de los educandos en la UPEL-IPB.

Con relación a estas afirmaciones, significo el aporte de Prieto (ob. cit.), epónimo del IPB, al señalar “si la universidad no contribuye a la formación del hombre y del ciudadano, no puede decirse que sea una institución educativa... el proceso educativo sigue una curva progresiva en cuyo tope final está la Universidad.” (p.114). Por ello, ésta es un escenario en el cual se busca el perfeccionamiento del hombre al concretar la tarea de la escuela, dado su fin formativo y humano. Desde este sentir, construyo la categoría emergente *Formación con sentido humanista y social*.

Por su parte, la actora social C afirmó “*Estamos ayudando a formar y eso es muy importante, dejar una semillita en nuestros estudiantes, estamos formando a otros que a su vez van a formar a nivel de cada subsistema del sistema educativo venezolano, formamos a un formador que va a replicar procesos pedagógicos en otros espacios sociales o aquí mismo, esta casa de estudio forma para la vida no solo en tu profesión.*”. Este testimonio me llevó a reflexionar sobre el compromiso social del docente de la UPEL-IPB como formador de formadores en la sociedad venezolana, aunado a su responsabilidad en la preparación para la vida ciudadana de sus educandos, ante lo cual, considera que “*estamos ayudando*”, lo que advierte su sencillez y sensibilidad ante tan loable profesión.

Este aspecto refleja la competencia profesional del docente, la cual, en palabras de Contreras (ob. cit.), “debe ponerse en relación con la capacidad de comprensión de la forma en que los contextos condicionan y median su ejercicio profesional, así como con la capacidad de intervención en esos ámbitos” (p. 58), se trata de tomar conciencia ante una responsabilidad profesional del docente que se cristaliza en su accionar pedagógico y educativo, es decir, se encuentra sujeto al medio natural y social en el cual desarrolla su quehacer.

De igual manera, Zabalza (2007) afirma sobre la docencia universitaria que “se trata de una actividad de una gran relevancia social” (p.112), y es uno de los elementos particularmente notables de su profesionalidad, más allá del dominio de la disciplina que administra, se trata de desarrollar la competencia para hacer frente a la solución de

dilemas presentes en contextos reales, complejos y diversos en el cual no solo construye su identidad, sino que impacta la vida de otros, tal como lo expresa la actora social C. Desde estas apreciaciones emerge la categoría *Formación del docente como compromiso social*.

Asimismo, al continuar el proceso de indagación, la actora social D manifestó en su testimonio *“Para mí el IPB, representa un espacio de tránsito voluntario. Decidí inicialmente estudiar y luego laborar allí de manera consciente. Sabía del compromiso que adquiriría cuando ingresé como estudiante y luego como docente, de hacer de mi día a día la formación permanente que como docente universitaria requiero para hacer de mi labor, una labor de calidad, y de la formación de los docentes un producto con mucha sensibilidad y calidad.”*

La actora social D, habla de su tránsito voluntario y compromiso consciente en su labor como docente desde su formación inicial como en su desarrollo profesional en la UPEL-IPB, lo que denota una inmersión reflexiva en los condicionantes y las estructuras de su hacer en el escenario universitario, en la búsqueda constante de la calidad en la preparación de futuras generaciones de docentes, de manera coincidente con lo declarado en las Políticas de Docencia UPEL (2000):

Es imperativo que el docente se ubique en el contexto global del mundo contemporáneo participe en la construcción del saber pedagógico y esté convencido de que su acción profesional trascenderá en la tarea de transformación de sí mismo, de la sociedad, de su entorno y la educación, en la medida en que él se imponga la realización de un proyecto histórico-pedagógico fundamentado en un saber científico integrado, a partir del cual penetre en el conocimiento del país y de su problemática social, económica, política y cultural y logre crear propuestas alternativas reales en beneficio de una educación de calidad. (p. 25).

Es importante destacar que para esta actora social, es un compromiso voluntario adquirido de manera personal, al asumir esta postura a la luz de las Políticas de Docencia UPEL (ob. cit.), sobre lo cual comprendo el compromiso que adquirimos todos los docentes universitarios con la construcción del conocimiento, el desarrollo humano y social que debería surgir de nuestra reflexión, como lo expresa Franco (2019)

es parte del “encargo social” que asumimos al navegar en los escenarios de formación universitaria.

Esta búsqueda constante de la calidad, engloba acciones que propenden responder con pertinencia a las necesidades del entorno desde el punto de vista científico, social, ciudadano, cultural, económico y político, amerita sin lugar a dudas, responsabilizarse en desarrollar las competencias requeridas para ello, de allí la relevancia de la formación permanente del docente universitario a fin de estar preparado para ello.

En palabras de Fernández (2009), la universidad tiene el compromiso de contribuir al fortalecimiento de los valores fundamentales que orienten hacia una vida ciudadana plena, creativa, autónoma, crítica y solidaria, capaz de revertir esas tendencias negativas y de asumir la crisis como una oportunidad para gestar nuestro propio futuro. Por ello, la universidad se construye en la cotidianidad por cada uno de los actores sociales que en ella hacemos vida, como refiere al actor social D y da emergencia a la categoría *Compromiso consciente del ser docente universitario*.

Asimismo, la actora social D manifestó que “*La universidad es un escenario de exigencia, retador, de tránsito inacabado... de esfuerzo continuo, de búsqueda de nuevas motivaciones. Desde el IPB, pienso en la justicia, la libertad, la prosperidad y el avance del país, en lo que podemos los maestros aportar para el nacimiento de una nueva educación y país.*”

Desde este testimonio interpreto que el docente universitario tiene en la UPEL IPB un escenario en el cual puede reinventarse constantemente y al mismo tiempo, desde su accionar, es capaz de gestar cambios y transformaciones con impacto social, al asumir el compromiso de realizar aportes científicos en diferentes áreas del conocimiento, al ser el ámbito propicio para el desarrollo del país. Tal como refiere la actora social D la Universidad “*es Responsabilidad y Compromiso. También de poder, el poder de cambiar las cosas.*” Desde la investigación, en las aulas, talleres y laboratorios de las universidades debería renacer el saber y renovarse el conocimiento en la búsqueda del bien social.

Sin embargo, Malagón (2007) manifiesta que “los sistemas pedagógicos

convencionales han mostrado su incapacidad para responder a las necesidades actuales de una formación integral centrada en la creatividad, la comprensión, participación y construcción social del conocimiento.” (p. 38). Esta afirmación lleva a revisar la responsabilidad y compromiso de la universidad ante estos retos sociales y de acuerdo con el planteamiento de la actora social, la UPEL IPB representa un escenario de retos y esfuerzo continuo para la búsqueda de nuevas motivaciones, en el cual destacan la justicia y libertad de pensamiento para la emergencia de nuevas visiones que desencadenen corrientes, tendencias, teorías, es decir, se construya a partir de significados vivenciales un nuevo conocimiento.

Además, destaca el poder para cambiar las cosas gestadas desde de la universidad, como escenario coadyuvante al nacimiento, como así lo advierte, de una nueva educación, patrocinante de un nuevo país, desde la oportunidad de poder cambiar la sociedad. Ante ello, construyo la categoría *Espacio para el avance del episteme pedagógico* y se configura como un hallazgo dado la relevancia del aporte a la realización de la aproximación teórica que adelanto.

Develo coincidentemente en las actoras sociales C y D, el compromiso social que asume el docente de la UPEL IPB en los procesos de formación, o la formación de formadores, aspecto que también comentó el actor social E al expresar sobre la mencionada institución *“Es el escenario más ideal en estos momentos... para formar los futuro pedagogos del país y frente a la crisis e incertidumbre que está viviendo fundamentalmente creo que el escenario más idóneo... para construir una formación pedagógica idónea.”*

De acuerdo a este testimonio, la UPEL es un órgano garante de la formación de los docentes venezolanos, tal como lo establecen sus Políticas de Docencia (ob. cit.) *“la universidad tiene el compromiso de contribuir al fortalecimiento de los valores fundamentales que orienten hacia una vida ciudadana...capaz de revertir esas tendencias negativas y de asumir la crisis como una oportunidad para gestar nuestro propio futuro.”* (p.23). Este compromiso se vivenció profundamente en el año 2020, en el cual el cambio fue la constante y ameritó responder a la emergencia mundial dada por la pandemia producto del COVID-19, puesto que, se transformaron las relaciones

sociales y gracias a los avances de las tecnologías de información y comunicación el mundo comenzó a interactuar desde la virtualidad, lo que dio apertura a nuevas metodologías para el desarrollo curricular y cumplir con las demandas sociales que describe el actor social E.

En palabras de Morán (2012), “la universidad debe encaminar sus esfuerzos al desarrollo de investigaciones bien intencionadas, en equipos, alrededor de situaciones y circunstancias experimentadas, vividas, analizadas desde adentro de su realidad, y dando soluciones a los problemas que vivimos en la actualidad.” (p.131). Esto le permitirá recrear teorías, resignificarlas y crear aportes al conocimiento pedagógico desde el escenario universitario, a través de las acciones cotidianas que realiza el docente en el aula y en la institución universitaria, tal como lo señala el actor social E.

Una vez más queda en relieve desde las voces de los actores sociales, en este caso del actor social E, la responsabilidad compleja de la UPEL como la Universidad formadora de maestros venezolanos, por tanto, se hace necesario considerar la pertinencia social en dicha formación. Del sentir del actor social E emerge la categoría *Función social universitaria*.

El sentido coincidencial de las categorías emergentes Formación con sentido humanista y social; Formación del docente como Compromiso Social; Labor trascendental en la formación de profesionales de la educación; Responsabilidad Social en la formación del docente y Pertinencia social en la formación de profesionales de la educación, me permite configurar el primer hallazgo o macrocategoría en esta unidad hermenéutica: *Pertinencia social en la formación de profesionales de la educación*. (ver gráfico 14)

Continuando con el estudio interpretativo en la unidad hermenéutica escenario universitario, valoro el aporte del actor social A en nuestro encuentro cara a cara, cuando expresó “*El conocimiento técnico lo aprendes, inclusive, pudiese ser sin un docente, pero aprender a ser docente necesariamente se basa en lo social. Uno inició esta carrera porque hubo un docente en el liceo que te gustaba como daba la clase. Cuando estás en la universidad también encuentras docentes que te agradan por su forma de trabajar, y es poco a poco como construyes tu propia identidad docente,*

configurada por los aspectos técnicos y sociales...la consistencia entre esas dos cosas y el entorno en donde labores conforma la identidad docente y va cambiando a medida que transcurre tu labor, nunca se termina de construir.”

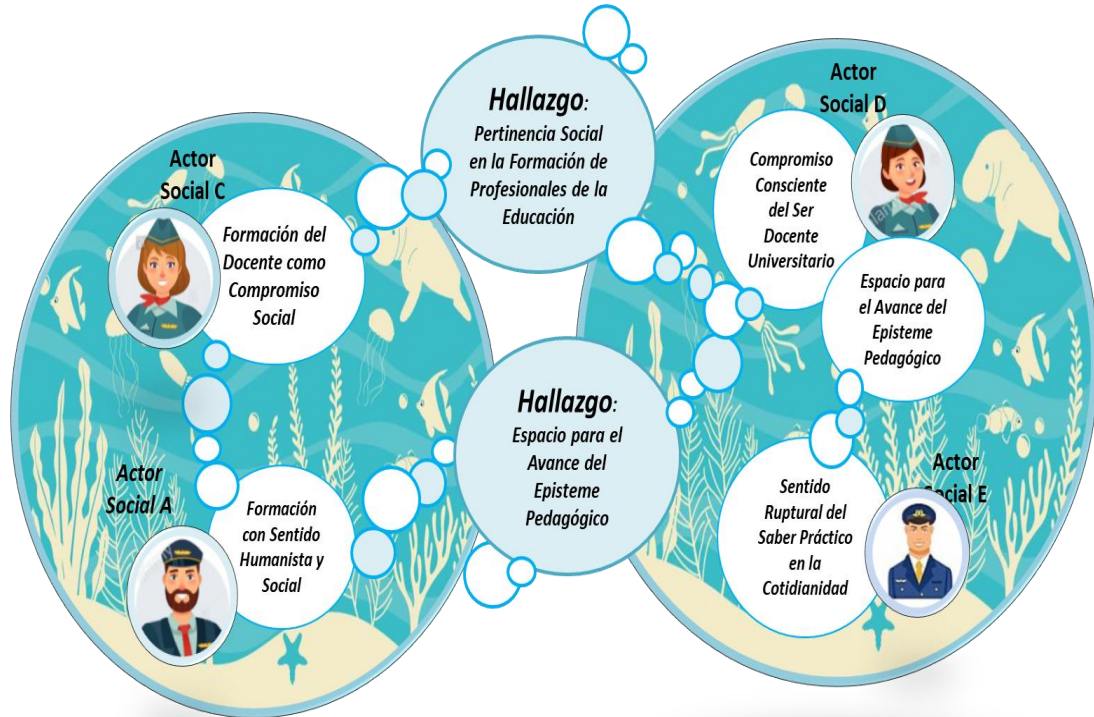


Gráfico 15. Hallazgos Emergentes Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación y Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico.

De la voz del actor social A, se desprende que aprender a ser docente se basa en el enfoque social con cualidad para permitir la adquisición de una identidad profesional durante la formación inicial y a lo largo del ejercicio, la cual se recrea indeleblemente desde lo teórico-social, es decir, a través del contraste entre la teoría y la práctica, en un devenir permanente en la configuración del ser docente. Esta identidad se va conformando en el transitar de la labor docente y según el actor social no se termina de construir pues la dinamicidad de los referentes contextuales la permean.

Con relación a ello Zambrano (ob. cit.), expresa que la universidad “es un espacio donde aprendemos a pensar y nos transformamos a cada minuto, es que estamos obligados a recorrer la experiencia que surge entre pensamiento y formación... en el ser académico que tiene por objetivo transformar la sociedad por medio de sus

enseñanzas.” (p. 255-256). El escenario universitario permite al docente confrontar su cosmovisión y su formación ante una realidad que le demanda ciertos requerimientos que lo obligan a estar en una constante evolución en la configuración de su propia identidad.

Para Luckmann (ob. cit.) “la identidad personal es el principio del que emanan la libertad personal, pero a su vez hay que considerar que la propia identidad personal es, al ser una forma de vida, un producto de la evolución y de la historia” (p.75). En el caso de los docentes universitarios, las identidades individuales son construidas en la interacción con los otros a través del recorrido de formación inicial hasta la postgraduada, las vivencias profesionales en las aulas y fuera de ella, las actividades de investigación y extensión en las cuales participe activamente el profesional, orientado siempre por los principios y valores institucionales. Así mismo, la identidad se configura a través de la cultura organizacional emanada de prácticas sedimentadas a través del tiempo.

Asimismo, el actor social A puntualizó *“yo cumpla 13 años en la universidad, y tengo una identidad docente construida, no quiere decir que es definitiva, la sigo construyendo porque van a venir cosas nuevas”*. Destaco del sentir del testimonio cómo el actor social reconoce que ha construido una identidad docente y lo inacabado de ella, sujeta a condicionantes de emergencia social. Estas consideraciones me invitaron a reflexionar sobre la identidad docente adquirida en las vivencias, así como también en cómo se genera el proceso de construcción permanente de dicha identidad.

Preciso señalar las ideas de Zambrano (ob. cit.) quien afirma “La universidad está en nuestro modo de actuar, pensar y acoger al otro... es un espacio donde aprendemos a pensar y nos transformamos a cada minuto... estamos obligados a recorrer la experiencia que surge entre pensamiento y formación.” (p. 255). Esencialmente la cultura universitaria se gesta en las vivencias de los actores sociales en su vida cotidiana, tal como lo declara el actor social A en su discurso.

Prieto (ob. cit.), menciona que “la cultura como producto de la vida del hombre y de la actividad de éste, vive por éste y para éste, crece y se arraiga. La educación la hace pervivir a través de los siglos.” (p. 25-26). Por ello, en el devenir cotidiano el

docente universitario de la UPEL-IPB, construye significados de la cultura universitaria en el intercambio social con otros, bien sea colegas, directivos, educandos, comunidad en general, propiciando la construcción de su identidad. De los aportes del actor social A, emergen las categorías *Identidad configurada desde la cultura universitaria y Construcción permanente del ser docente*.

Los planteamientos del actor A, resultan coincidentes con la mirada del actor social B sobre lo que representa la UPEL en su sentir cotidiano como docentes que hacen vida profesional en la mencionada casa de estudio, quien acotó “*La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es un espacio de encuentro...para el desarrollo de nuestros ideales, pensamientos, creatividad y personalidad con el propósito de desarrollarnos plenamente como seres humanos...desde mi formación en esta casa de estudios ha sido un escenario fértil para que todos los actores encuentren su identidad personal y puedan desarrollar su proyecto de vida..*”

De allí, se desprende que la UPEL IPB es un espacio de encuentro y diálogo, propicio para el desarrollo de talentos e ideales al representar un escenario para conformar la identidad personal y profesional, además de fungir como un ámbito para el encuentro con el sí mismo. en este devenir, la universidad representa un espacio favorable para conocernos e ir acercándonos a la verdad más allá de lo que puedan representar las cosas.

Desde esa mirada, la educación es mucho más que un proceso de reproducción cultural, que si bien es cierto ha sido empleada, eventualmente, por el Estado para ejercer control sobre los ciudadanos, conlleva al desarrollo pleno de las potencialidades de las personas, representado por sus capacidades, habilidades, destrezas, que le permiten resolver problemas sociales reales tomando decisiones acertadas y acordes con la naturaleza del bien que debe imperar, tanto en la vida en sociedad en su dimensión política como en la vida privada, que engloba la educación del individuo e influye directamente en su proyecto de vida, como lo señala el actor social B.

Al hablar de la UPEL IPB como el “*escenario fértil para que todos los actores encuentren su identidad personal y puedan desarrollar su proyecto de vida*”, al cual refiere el actor social B, considero los planteamientos de Luckmann (ob. cit.) quien

afirma que “las identidades personales son construidas por la sociedad y la historia en procesos en los que el organismo participa activamente” (p.75), por tanto, todo el recorrido vivencial del hombre en la interacción social con otros, le ayudará a consolidar su identidad y su historia de vida. Asimismo, el autor señala:

La identidad personal tiene que ser construida activamente en los procesos sociales... como un reflejo recíproco de la conducta... predeterminado, primero, por la estructura social histórica, es decir, la organización social de la conducta, y, segundo, por la cultura, esto es, las categorías socialmente objetivadas que sirven para orientar subjetivamente la conducta. (p. 76).

Por ende, la identidad personal y profesional del docente universitario se verá determinada en su construcción dentro de los escenarios propios de la universidad donde labore, permeada por la estructura sociohistórica de ella, su cultura, a través de la conducta que demuestre en su acción individual que como actor social realice y sea socialmente aceptado por un colectivo, del cual, a su vez forma parte, al autorregular su propio proceder.

Asimismo, el actor social B recalca “*La Universidad Pedagógica Experimental Libertador es un espacio...para el desarrollo de nuestros ideales, pensamientos, creatividad y personalidad con el propósito de desplegar plenamente como seres humanos.*”. Testimonio que encierra una declaratoria de significado trascendental sobre la oportunidad del desarrollo personal brindada por la universidad a los actores educativos que hacen vida en ella, al propiciar escenarios para el desarrollo de

En este sentido, es importante destacar a los escenarios universitarios, tal como los recoge la Declaración sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), en su incansable búsqueda de “formar ciudadanos responsables altamente calificados y capaces de intervenir en la transformación del entorno.” (p. 23), se trata de desarrollar la creatividad del ser humano para responder a las necesidades de una sociedad compleja, con cualidad para intervenir su entorno, tal como manifiesta el actor social a partir de su desarrollo humano.

Por su parte Fernández (ob. cit.), expresa que “la educación es el fuego de los

dioses que permitieron a los hombres dominar su vida y su entorno, sin permanecer atados por los límites de sus dones naturales.” (p. 124). Educar se trata de crear las condiciones para que el ser humano despliegue su propia esencia, al recrear vivencias que le permitan descubrir y cultivar sus talentos. Por tanto, desde el sentir del actor social B, emergen las categorías *Ámbito identitario de encuentro y diálogo*, y *Escenario para el desarrollo del talento*.

Igualmente, el actor social B manifestó que la UPEL IPB tiene como propósito *“Contribuir a la mejora del país desde la formación de los profesionales permite desarrollar proyectos académicos para construir conocimientos, desarrollar propuestas con docentes en formación, actividades recreativas y culturales...compartir en espacios donde puedo escuchar el talento de esos actores...y por ello considero a la UPEL IPB un escenario de encuentro donde todos los actores pueden desarrollar su proyecto de vida, es como lo dicen varios teóricos y como tú siempre lo dices, es un espacio para dibujar, crear y recrear nuestro proyecto de vida, es un lugar magnífico para que cualquier persona pueda ser quien quiera ser.”*

Del contenido testimonial presentado por el actor social B, se desprende la necesaria tarea que tienen los docentes universitarios de contribuir a la mejora del país desde la formación, a través del desarrollo de proyectos académicos para construir conocimientos y actividades de extensión, convirtiendo a la UPEL IPB en un escenario de encuentro para construir un proyecto de vida. La universidad representa un magnifico lugar en el cual podemos desplegar nuestro potencial creativo en aras de cultivar el Ser en convergencia con nuestro lema Somos Upel, un espacio en el que convergen muchos rostros con cosmovisiones distintas remando en la búsqueda de responder con pertinencia a los retos del entorno.

Es un desafío para los docentes universitarios aprovechar todas las oportunidades para su desarrollo profesional y personal, al integrar la docencia, investigación y la extensión, en la conformación de su yo. Es importante señalar que según Prieto (ob. cit.) “el maestro no puede descuidar su propia labor formativa, que no termina nunca; su saber debe enriquecerse y ponerse al día con constancia que no puede debilitarse.” (p. 9). Esto lo debe realizar para garantizar la calidad en su accionar profesional.

Destaca el pensamiento de Zambrano (ob. cit.), al plantear que la distancia existente entre pensamiento y formación reside en “el ser académico. Ser académico es luchar contra nuestra propia naturaleza, reflexionar por medio del saber, comunicar nuestra propia experiencia, producir un modo de transformación en nosotros y en nuestros estudiantes.” (p. 256), desde esta perspectiva un docente universitario, un académico, busca intervenir en la sociedad a través de sus acciones didácticas, integrando docencia, investigación y extensión, en esa medida, va desarrollándose profesionalmente, y a su vez, contribuye a la institucionalidad del currículo universitario, lo cual entra en convergencia con el discurso del actor social B, para dar emergencia a la categoría *Desarrollo profesional como cocreación*.

Dentro de la Unidad Hermenéutica de Significado Escenario Universitario, desde el sentido coincidental de las categorías Identidad configurada desde la cultura universitaria, Construcción permanente del ser docente, Ámbito identitario de encuentro y diálogo, Escenario para el desarrollo del talento y Desarrollo profesional como cocreación, emerge el segundo hallazgo o macrocategoría: *Ámbito identitario de encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares*. (ver gráfico 16)

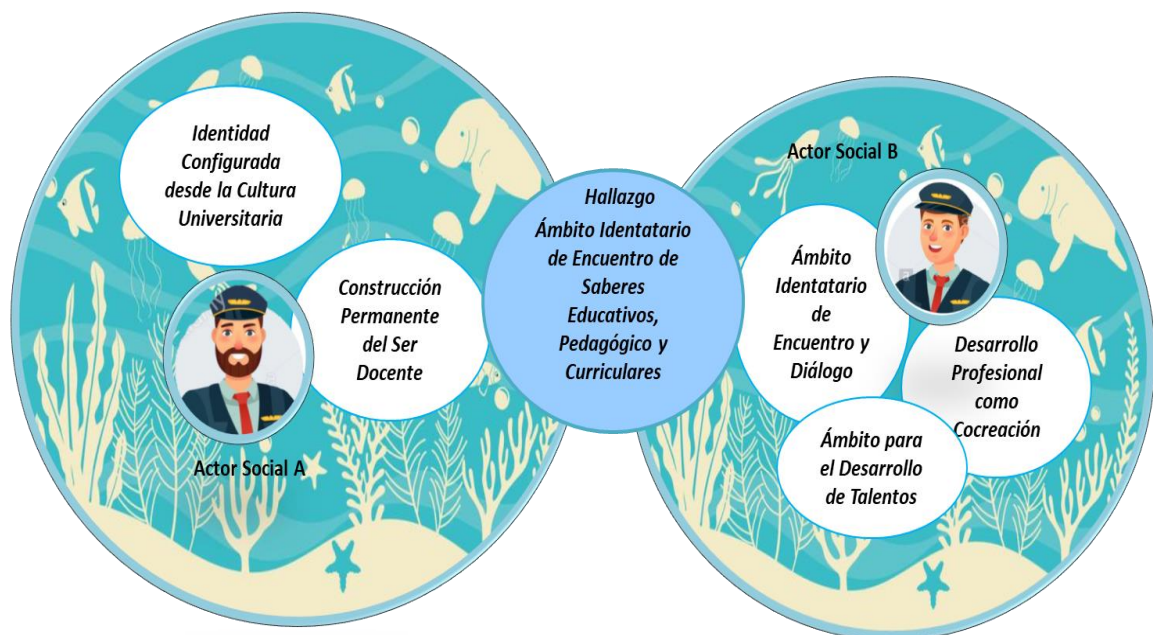


Gráfico 16. Hallazgo Emergente: Ámbito identitario de encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares

Por otra parte, la actora social C, expresó en su discurso lo siguiente “*Para mí la Universidad Pedagógica tiene mucho valor... es mi casa de estudio, allí me formé y di mis inicios como profesora, fue una escuela y con éxito pude llevar a la práctica todo lo que venía construyendo con los participantes de la maestría. Es la casa donde me sigo formando porque la formación no termina nunca.*”

La actora social manifiesta que la formación en un docente universitario es un proceso continuo, más al tratarse de la formación de un futuro docente, quien a su vez asumirá la labor de preparar a otros en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, por lo cual requiere estar preparado para dar respuesta a necesidades sociales en diferentes contextos. Asimismo, la visión declaraba sobre su casa de estudio por la actora social es significativa, al permitir develar un sentido de pertenencia y agrado por la formación allí recibida, la cual concibe como permanente, un aprender desde la práctica y su actualización a través de los estudios de maestría.

El maestro Prieto (ob. cit.), señala que “nuestra obligación de educadores es preparar (al educando) para vivir un mundo diferente de aquel en que se consume la obra de la escuela... la educación debe dirigir la mirada al porvenir...sólo así, la educación cumplirá el destino del hombre” (p. 6-7), por tratarse de una sociedad dinámica, como la nuestra, por ser democrática, la tarea de educar debe promover el cambio y propiciar el progreso a través del aprovechamiento de los elementos de las creaciones anteriores y desde la innovación recrear cosas nuevas, bienes y valores novedosos , sobre todo, en lo que se refiere al escenario universitario, tal como refiere en coincidencia la actora social C.

Ante estas afirmaciones, consideré la Declaración sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (ob. cit.), y el criterio de pertinencia que plantea “debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría”. (p. 23) Acuñar este principio en la esencia del ser docente llevaría a la universidad a responder con pertinencia a las necesidades sociales inmediatas, tal como lo expresa la actora social C en su discurso y da emergencia a la categoría *Pertinencia de la formación para la vida*.

Asimismo, la actora social C manifestó “*Nos convierte en docentes nuestra entrega, vocación, compromiso, lo que nos lleva a hacer la diferencia... ser docente es un sentimiento, un valor personal, una vocación, y docente universitario lo ejercen otros profesionales no necesariamente un pedagogo*”. Del contenido testimonial derivan varias aristas, representadas por la entrega, vocación y compromiso que describe la actora social, quien además afirma que ser docente es un valor moral, e invita a reflexionar sobre un aspecto muy interesante: no necesariamente el docente universitario es un pedagogo, sin embargo, esa cualidad de docente universitario lo lleva a responder los desafíos de la educación ante el cambio social e impulsar, a su vez, dichos cambios sociales.

Destaco las palabras de la actora social C al referir que el docente universitario, necesariamente no es un pedagogo, planteamiento que me lleva a revisar las palabras de Coronado (2009), quien alude “en el ejercicio de la docencia confluyen aquellos que fueron preparados específicamente para esta función y los que lo hacen como una extensión de su profesión.” (p. 64), confluyen en la universidad profesionales de otras carreras de las ciencias puras y de las ciencias sociales, pero que asumen la tarea de formar a otros, asumir el compromiso y la responsabilidad social de educar.

Para Guerrero (ob. cit.), la ocupación del docente ofrece dos tipos de recompensas: las intrínsecas, ligadas al ejercicio de las tareas propias de la actividad profesional y que son valoradas por cada individuo en particular, generalmente dadas en el aula de clases y extrínsecas, representadas por las retribuciones y la apreciación social, tienen un carácter externo al desarrollo del trabajo en sí y un carácter objetivo en su valoración.

Asimismo, esta actora social refiere “*La sociedad y la educación como hecho social plantean nuevos desafíos frente a los cambios sociales, culturales, y tecnológicos. Nuestra función es impulsar los cambios, o al menos acompañar a nuestros estudiantes, y a otros a protagonizarlos.*”. Este testimonio hace énfasis en la necesidad de responder a desafíos del entorno, al declarar el compromiso de ser un generador, gestor o acompañante en las innovaciones que promuevan el progreso social de las naciones.

Por ello, la educación tiene que ver con la actividad social, tal como refiere Prieto (ob. cit.) “se cumple siempre en todas partes...la escuela es, un organismo especial en el cual la sociedad dispone el ambiente para que los individuos, mediante un proceso intencional, continúen y perfeccionen el proceso de educación espontánea”. (p. 19). Desde esta mirada, la educación trasciende el encierro curricular del aula y del centro, para abarcar otros escenarios de la vida del educando.

Estas aseveraciones me acercan a la concepción de educación planteada por Durkheim (1999):

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 8).

De esta definición se desprende que la educación se realiza mediante la socialización metódica de las nuevas generaciones, en la cual se desarrollan actos de comunicación intersubjetivas entre las personas, en un contexto histórico, social y cultural determinado. La educación se manifiestan costumbres y tradiciones, valores, hábitos, ideologías, opiniones colectivas políticas, entre otros aspectos que en su conjunto conforman el ser social del individuo, de acuerdo con el perfil del ciudadano que la sociedad amerita, visión por demás idealista, en contraposición de la educación como vida y libertad planteada por Platón.

Esta visión de la educación encierra en ella un fin político e idealista. Los grandes fines de la educación son elaborados y designados por las sociedades, generalmente, a través de sus Constituciones, leyes, reglamentos que movilizan las instituciones sociales, para direccionar el desarrollo científico, tecnológico, económico y cultural de un país. Sin embargo, para Sacristán y Pérez (ob. cit.):

La vida social es la creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. Las complejas, así como cambiantes relaciones condicionadas, de conflicto o colaboración entre los individuos, grupos y sociedades han ido creando lo que denominamos realidad social (p. 199).

La realidad social, impregna particularidades a la educación, por ser las instituciones un producto histórico configurado desde las acciones y elaboraciones que los ciudadanos construyen de manera condicionada en su diario vivir, por ello los mencionados autores agregan: “es una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir o destruir... es inacabada, en continuo proceso de creación y cambio.” (p.119). Con base en estas ideas, y atendiendo al escenario de estudio representado por el ámbito educativo universitario, no existe una única realidad, sino multiplicidad de realidades que a su vez complementan de manera entrelazada, dadas las peculiaridades, significaciones y sentidos que cada actor social elabore desde su propia, única, temporal y particular vivencia.

Ahora bien, Ugalde (2016) expresa que en Venezuela se hace necesaria una profunda transformación para superar la pobreza, al incorporar en las instituciones sociales, sobre todo las universitarias, énfasis en el pleno desarrollo de las cualidades y capacidades de las personas y producir una sociedad “democrática, justa, plural e inclusiva en la que todos tengan verdaderas oportunidades de desarrollar su vida en libertad” (p. 1). Desde este planteamiento, la educación genera cambios profundos en la mentalidad y en las prácticas sociales para transformar el país con el talento de todos, en beneficio de todos, por ser la educación, un hecho social, tal como lo manifestó la actora social C.

De allí comprendo la Universidad como espacio de intercambio de saberes en el cual convergen o divergen perspectivas de pensamiento, opiniones, teorías, intereses, entre otros, como escenario en el que se construye de manera permanente el conocimiento, sobre todo el pedagógico, al recrear desde las vivencias de cada uno y en colectivo, nuevas maneras de configurar y aplicar el conocimiento científico e informar a la comunidad sobre dichos avances. Del sentir de la actora social C, emerge la categoría *Educación como hecho social ante los desafíos sociales, culturales y tecnológicos*.

Por otra parte, la actora social señaló: “*En el IPB no solo ejerces tu profesión, sino que hacer vida en la universidad como investigador, tienes muchos caminos para*

construir y a través de la extensión damos continuación a ese perfil.” De este testimonio se desprende la significancia otorgada a la vida cotidiana universitaria, la cual ofrece muchos caminos para la investigación, al proporcionar diferentes fuentes para construir conocimientos, mediante la innovación y desarrollo profesional, al valorar la estadía profesional en ella como fuente enriquecedora del hacer científico y social.

Para Escudero (2007), el desarrollo profesional del docente es experiencial, se basa en la indagación y reflexión sobre la propia práctica, es interactiva y cooperativa al partir del intercambio de las ideas y experiencias, provocado por el trabajo pedagógico del profesor con sus alumnos y los problemas de la práctica. Además, señala que el desarrollo profesional es sostenido en el tiempo, por tratarse de una reestructuración constante del saber.

Por otra parte, la actora social C destacó *“Cuando comencé a trabajar aquí como profesora encontré profesores que me dieron clase en la escuela normal, y me veía a futuro trabajando aquí, un sueño por cumplir, nadie me lo dijo, yo era buena estudiante y nunca me vi jubilándome como profesora de preescolar, yo quería hacer nuevas cosas adecuado al continuo de mi desarrollo profesional y aquí sigo.”* En su testimonio matiza la relevancia de la extensión y la formación permanente en el desarrollo profesional del docente universitario.

El desarrollo profesional es un elemento distintivo del docente universitario, al asumir el compromiso de la formación permanente en la búsqueda inacabada de crear o recrear nuevas maneras de construir conocimiento para la formación pertinente de profesionales, en este caso, de la docencia. Para Zambrano (ob. cit.), el desarrollo del profesorado preexiste en el cambio, en el riesgo que implica imponerse contra el facilismo o la costumbre; significa adoptar una actitud de búsqueda más que conformismo. Los profesores se forman constantemente en la medida que buscan ser siempre mejores, así como lo manifiesta esta actora social.

En este sentido, la innovación es esencial en todo cambio educativo, implica y tiene siempre como referente al profesor como agente de ese cambio que exige la consideración de la dimensión personal o biográfica, pues según De la Torre (2002),

“su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes y resistencia al estrés representan la complejidad de lo que el docente construye como innovación” (p. 40). Desde estas significaciones de la actora social emerge la categoría *Escenario para la innovación y el desarrollo profesional*.

Destaca también el testimonio del actor social E, quien expresó “*Históricamente la Universidad Pedagógica ha sido la universidad por excelencia de formador de formadores, es decir, en la formación pedagógica... Es un escenario en la cual se pueden construir grandes teorías, reflexiones, para ello necesita del complemento de grandes teóricos en torno a lo que es pedagogía y la educación.*”. Desde el sentir del actor social E distingo la importancia que le otorga el escenario social de la UPEL como universidad formadora de formadores, significándola como el espacio propicio para la construcción de teorías, sobre todo, educativas, pedagógicas y curriculares. Destaca también su misión al asumir esta la responsabilidad compleja, dada la situación de incertidumbre y crisis que acontece en el país y en el mundo, dada su noble visión, plasmada en las Políticas de Docencia (ob. cit.):

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador será una universidad de excelencia, comprometida con el país para elevar el nivel de la educación, mediante la formación de docentes competentes; capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores e impulsar la transformación de la realidad social, y así contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria. (p.26)

De este modo, la visión de la UPEL encamina todas las acciones que se realizan para garantizar la generación de conocimiento pedagógico socialmente pertinente para la sociedad venezolana, bajo la innovación y la calidad como premisa en la formación de docentes competentes, y así se ha realizado en el IPB, desde su creación el año 1936 hasta nuestros días, escenario en el cual se forman día a día personas para la loable tarea de formar a los ciudadanos venezolanos. En atención a estas significaciones del actor social desarrollo la categoría *Construcción permanente del saber educativo y pedagógico*.

Asimismo, el actor social **E** expresó lo siguiente: “*La UPEL es antigua en Venezuela y por tradición se ha mantenido como la casa formadores de formadores venezolanos.*”. Estas son hermosas palabras que invitan a visualizar la labor ardua y compleja desarrollada por mi amada Alma Mater en la sociedad venezolana, en la búsqueda insoslayable de formar a sus ciudadanos, lo que connota un reconocimiento del actor social hacia esta casa de estudio al mantener su misión a través del tiempo.

En este proceso, destaco la Ley de Universidades (1970) al expresar que “La universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad.” (p. 1). Esta longeva ley encierra la esencia de la UPEL IPB, como sitio de encuentro y desencuentros para la construcción del conocimiento en la búsqueda insoslayable de la verdad dentro de la sociedad venezolana, específicamente en los campos científicos educativos y pedagógicos.

De acuerdo con Zambrano (ob. cit.), “la formación es una búsqueda incesante de la virtud. El hombre virtuoso es un hombre formado, pero nunca acabado; siempre en búsqueda de sí, el hombre resiste a su condición de máquina.” (p. 250), por tanto, la formación conlleva a la búsqueda inalcanzable de la verdad, en la que el hombre se va renovando constantemente, es un ser histórico que construye y recrea constantemente sentidos y significados a los fenómenos que vivencia, tal como refiere el actor social y lo asume la UPEL históricamente en Venezuela y que configura la categoría emergente *Tradición en la formación de pedagogos venezolanos*.

Coincidentemente, Barragán expresa (ob. cit.) “lo que no respeta la tradición, es un plagio” (p. 1). Y al hablar de conocimiento pedagógico en Venezuela, remite nuestro pensamiento a la universidad de los maestros venezolanos. Asimismo, es importante destacar que desde las categorías emergentes Pertinencia de la formación para la vida, Educación como hecho social ante desafíos sociales, culturales y tecnológicos, Escenario para la innovación y el desarrollo profesional, Construcción permanente del saber educativo y pedagógico, Tradición en la formación de pedagogos venezolanos, emerge el hallazgo *Responsabilidad Social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico*. (ver gráfico 17)

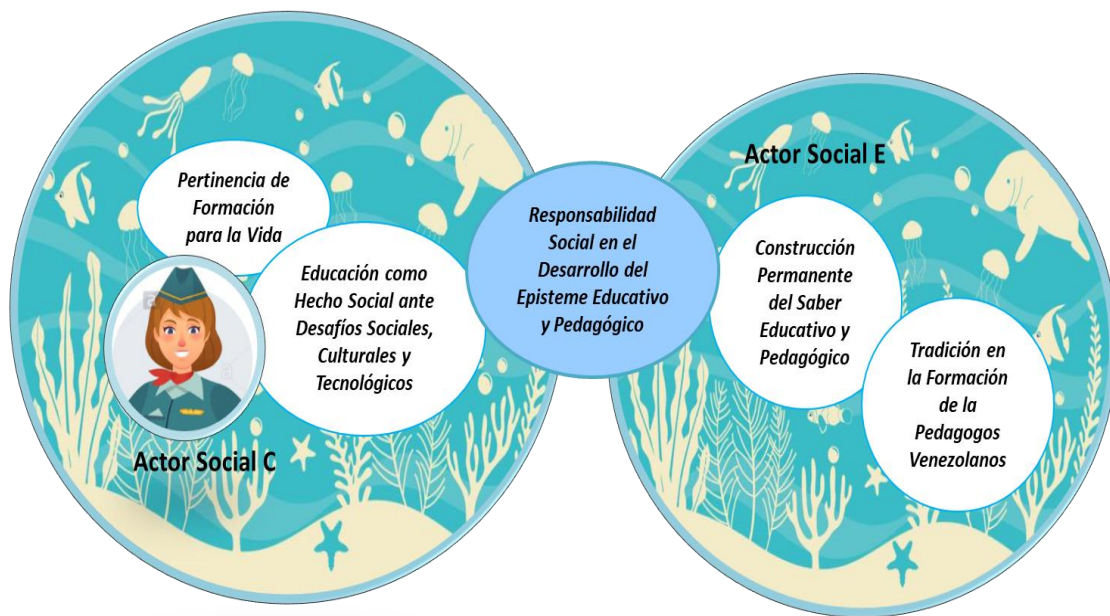


Gráfico 17. Hallazgo Emergente Responsabilidad Social en el Desarrollo del Episteme Educativo y Pedagógico

Significo la importancia de la Normativa sobre Política de Formación Docente y titularidad del cargo interno a ordinario de la UPEL (2006) afirma que de acuerdo con las políticas de formación docente emanadas por el Ministerio de Educación a través de la resolución 1 de fecha 15 de enero de 1996, las instituciones de educación universitaria con programas de formación docente, tienen la responsabilidad de realizar:

Un énfasis prioritario en la formación docente 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 alumnos, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador. En esta concepción, el trabajo del docente es considerado como una actividad intelectual y no sólo técnica, como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, en el que el educador es un “intelectual autónomo y cooperativo”, en proceso permanente de desarrollo profesional que considera las estrategias de enseñanza y aprendizaje como hipótesis de acción, para analizarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de actualizarlas o sustituirlas (p. 11).

Esta normativa resulta concordante con todas las categorías emergentes desde las voces de los actores sociales y los hallazgos construidos, esto permite visualizar el entretejido de ellas en los gráficos 17, 18 y 19.

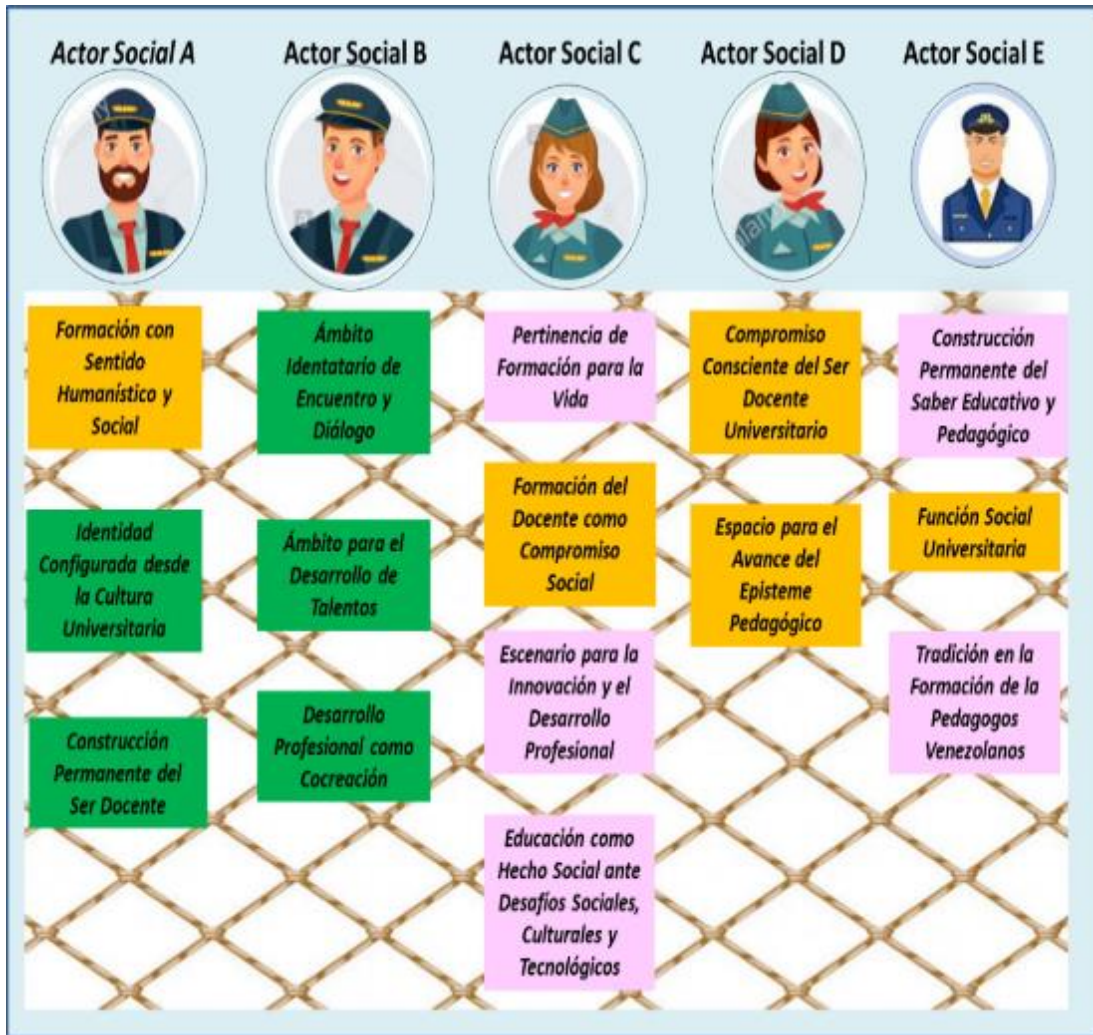


Gráfico 18. Red Relacional de significados en la Unidad hermenéutica: Escenario Universitario

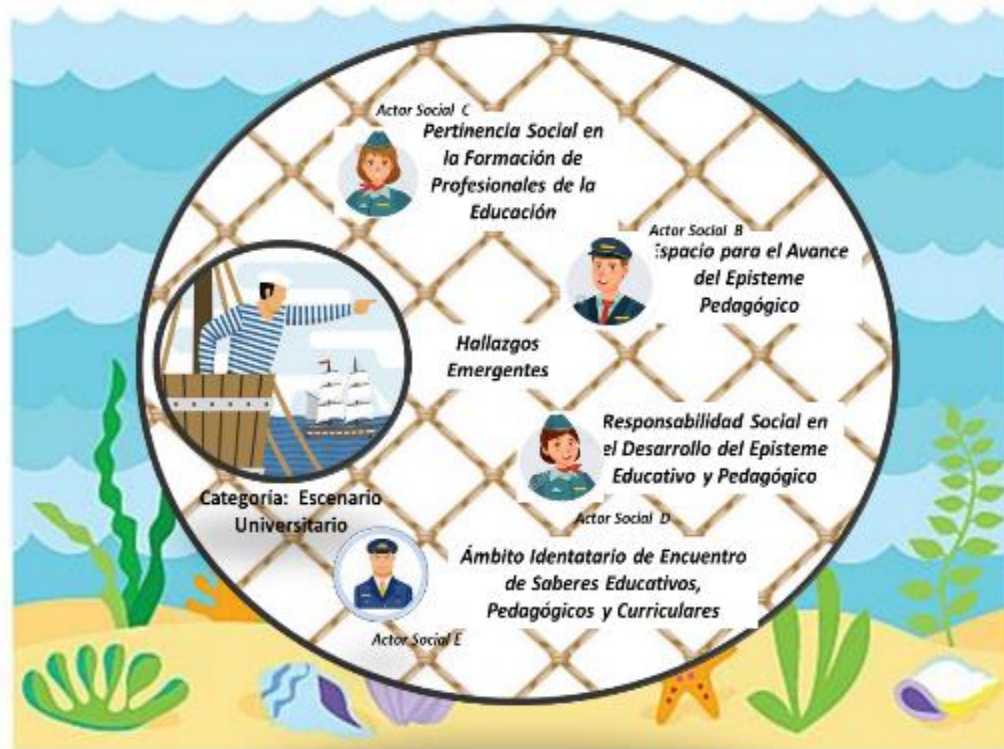


Gráfico 19. Hallazgos Emergentes en la Unidad hermenéutica: Escenario Universitario



Gráfico 20. Hallazgos Emergentes en las Unidades hermenéuticas: Conocimiento Pedagógico, Praxis Educativo y Escenario Universitario

ESTADÍA V

BÚSQUEDA DESDE EL SER

Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa del Docente Universitario

*Quien quiera vivir con dignidad y plenitud... no tiene otro camino más que
reconocer al otro y buscar su bien.
Juan Pablo II (2003)*

En este momento de la investigación desarrollé un proceso reflexivo y constructivo, de naturaleza integradora y complejizante de la realidad fenoménica indagada, en la búsqueda de elaborar una teoría sustantiva sobre el conocimiento pedagógico emergente en la praxis educativa, en el escenario de la UPEL IPB, a partir de mi significación sobre los aportes generados por cada actor social participante en el estudio a la luz mediadora de diversos teóricos y metateóricos, confluentes en un mundo cada vez más demandante de la profesionalidad del docente universitario y su capacidad gestora de conocimientos.

Es de connotar que transitamos un momento histórico en el cual la dinámica de cambio es la constante, vivenciamos una realidad multidimensional, multireferencial, compleja, convulsionada política, económica y socialmente, donde la virtualidad se abre caminos a pasos agigantados, la incertidumbre de paz y desarrollo se enraízan en nuestros más pretendidos deseos de estabilidad y confort social, la virtud y la ética se tornan engañosas, flexibles y el conocimiento es considerado como líquido por la velocidad en la cual se transforma. Sencillamente un escenario complejo, ahora enrarecido por una feroz pandemia generada por el virus COVID 19 que asola a la humanidad, despojándola de su necesario y genético sentido socializador.

Para dar inicio a esta fase cito al Papa Juan Pablo II, por una particular razón,

viene dada porque su discurso ha permeado mi proceso de formación doctoral, debo confesar, que en el desarrollo de las clases presenciales solía caminar por una transitada avenida para llegar a mi amada UPEL, Sector Este, y aunque esa frase se encuentra escrita desde hace muchos años en la sede del Ministerio de Salud, no fue sino un sábado en el cual estaba confrontando mis ideas iniciales de investigación, y después de pedir discernimiento a Dios, cuando pude releer el mensaje: “*Quien quiera vivir con dignidad y plenitud ... no tiene otro camino más que reconocer al otro y buscar su bien*”. Desde ese momento, asumí una postura muy distinta en mi diario vivir direccionadora, asimismo, de este proceder indagativo.

Se trataba de gestar un cambio en mi proceder para permitir a los otros hablar, y desde la escucha afectiva y el reconocimiento de su valor, entender cómo el conocimiento se construye socialmente, pero para ello, primero como investigadora, debía detenerme y superar esquemas de pensamiento preconstruidos dada mi formación como docente de Educación Técnica y la gran influencia positivista con la cual me formé en pregrado y postgrado, aspectos relevantes resumidos en profundas palabras de Juan Pablo II (ob. cit.) en las cuales reencontré ideas de algunos filósofos.

Connoto la relevancia de comenzar con el reconocimiento del otro como fuente de conocimiento, a partir de mi visión fenomenológica-hermenéutica, en la búsqueda del bien, es decir, en la inagotable indagación sobre la virtud, el cultivo de la humanidad como principal elemento para alcanzar la libertad y la firme convicción de considerar que ello sólo se logra a través de la educación. Desde esta inquietud comprendí la relevancia del compromiso social e histórico asumido por los docentes, especialmente, quienes nos dedicamos a formar a otros formadores.

Procedí a seleccionar los actores sociales para entrevistarlos, leí reflexivamente las entrevistas para sistematizar la información emanada de su viva voz y sentires. Luego, continué con la interpretación de los significados que recrearon sobre el fenómeno en su contexto cotidiano de acción docente, a fin de comprender el sentido otorgado, construí las categorías emergentes y los hallazgos para dar origen y sentido a esta aproximación teórica, apoyada en autores de relevancia como Heidegger (ob. cit.), Gadamer (ob. cit.), Luckmann (ob. cit.), Van Manen (ob. cit.), Morse (ob. cit.),

Sandín (ob. cit.), Leal (ob. cit.), Coffey y Atkinson (ob. cit.) entre otros.

Luego de interpretar los hallazgos emergentes de las categorías extraídas de los testimonios desde las voces de los actores sociales, protagonistas de esta construcción, y una vez entreteljadas las significaciones semánticas de sus palabras y discursos en el habla, procedí de acuerdo con los supuestos metodológicos de Van Manen (ob. cit.) a escribir y reflexionar sobre la experiencia vivida, es decir la vivencia. Significo estos hallazgos a partir una hermenéutica de sentido comprensivo que empleé al sumergirme en el océano rojo para conocer el mundo de vida profesional de los actores sociales, los significados creados en torno al fenómeno en estudio, así triangular con teóricos y metateóricos, considerando a su vez los trabajos de investigación doctoral, textos y artículos científicos generados en la UPEL y otras universidades, a fin de contrastar y apoyarme en ellos desde los sentires de estos colegas.

En este devenir, de la categoría *conocimiento pedagógico* integro significaciones con base en el sentido emergente que otorgan los actores a tres hallazgos y sus constructos semánticos, es decir, de la Unidad Hermenéutica Conocimiento Pedagógico, emergieron los Hallazgos: Formación docente permanente con sentido social e histórico para la construcción del conocimiento pedagógico, Procesos introspectivos vivenciales para la construcción del conocimiento pedagógico, Procesos metacognitivos como elementos de integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico.

Estos elementos aportan a la teoría la visión sobre la relevancia de los constructos semánticos formación permanente, procesos reflexivos y procesos metacognitivos en la generación del conocimiento pedagógico, se trata de reconocer al docente como un sujeto cognoscente que vivencia durante su proceso de formación y práctica profesional fenómenos educativos, pedagógicos y curriculares tendientes a generar nuevos sentidos y significados a teorías existentes.

Ello propicia novedades teóricas, de las cuales pueden emerger enfoques, tendencias, corrientes, teorías para dar respuestas a necesidades contextuales específicas en el ámbito de su desarrollo profesional, al reflexionar desde su cosmovisión, sistematizar, difundir y someter a la valoración de la comunidad

científica vivencias emergentes en su propia práctica.

Se trata de considerar el recorrido formativo del docente, su desarrollo profesional y personal en la construcción del conocimiento pedagógico, para destacar la importancia de reconocer las ideas de Zambrano (ob. cit.) al referir que “La formación del profesor implica un caminar hacia su propia historia.” (p. 243), el docente desde su visión particular del mundo puede realizar aportes al desarrollo de las ciencias educativas y pedagógicas. No se trata de recopilar y reproducir teorías que pueden ser aplicables a una realidad, sino darles nuevos significados y sentidos, por cuanto ese conocimiento se convierte en un saber renovado cada vez que lo utiliza, bien sea por adopción o adaptación, imprimiéndole en el accionar didáctico su esencia.

Aprecio que esta esencia se revela en las decisiones didácticas asumidas desde su cotidianidad, en estas acciones queda de manifiesto quién es el docente y cómo conforma su saber. Sin embargo, este puede elevarse a la esfera de conocimiento una vez sistematizado y filtrado por el reconocimiento otorgado desde el rigor científico de una comunidad académica-científica. El cómo cristalizarlo en el hacer del docente universitario se devela desde la viva voz de los actores sociales y será desarrollado en la aproximación teórica que presento.

Otro aspecto relevante a considerar en la construcción del conocimiento pedagógico desde la cotidianidad de la praxis educativa, me invitó a mirarla desde su sentido histórico-social y es evidentemente impostergable mencionar las nuevas significaciones emergente en el momento en el cual escribo este informe, año 2020 e inicios del 2021, una era de pandemia generada por el virus COVID 19, el cual es un hito histórico que llama a forjar respuestas ante requerimientos sociales y académicas particulares para sensibilizar al hombre sobre la relevancia del distanciamiento social, establecer nuevas formas de relaciones sociales y prevalecer el cuidado del ambiente, para la previsión y conservación de la vida del ser humano.

Estas demandas llaman a repensar la educación, aunque ella es y será siempre educación, su esencia y significado persisten, ciertamente cambian sus fines o intencionalidades que responden universal e históricamente a las demandas sociales, sin modismos; como diría Platón, la educación es la búsqueda incansable del bien. Es

propicio señalar una concepción del currículo como puente conectivo entre los fines de la educación y las necesidades sociales, por tanto, es en ese ámbito donde tiene cabida este repensar teórico, pero desde la generación de cambios pertinentes a un momento histórico, lo cual considero más comprensible. Por ende, la escuela se ha renovado a partir de los requerimientos de la sociedad continuamente, atendiendo la complejidad de lo real en su devenir dado por la incertidumbre, sobre todo cuando se trata del cuidado y preservación de la humanidad.

En torno al currículo, considero que encierra un campo de estudio multiverso, en algunas de sus acepciones se declara como una construcción social, por tanto, el currículo responde siempre a un momento histórico, cultural y social dirigiendo sus esfuerzos a la formación de un ciudadano en diferentes niveles y modalidades de los sistemas escolares. Por ende, la nueva realidad social amerita cambios y transformaciones desde el currículo y por ende en el planeamiento curricular.

Desde esta perspectiva, emergerán nuevos modos de asumir la pedagogía, a partir de las vivencias que planteen y desarrollen los docentes desde procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de actos didácticos innovadores signados por el uso de las tecnologías de información y comunicación, cuya emergencia se hace más tangible en esta era de distanciamiento social. Es nuestro llamado desde siempre, no es algo nuevo o impuesto, pero en tiempos de pandemia la comprensión del currículo, como fuente de prácticas generadoras de conocimientos pedagógicos y didácticos, se transforma en una necesidad vital.

Se trata de un gran reto para los docentes formados en el paradigma positivista y que ahora requerimos rupturar enfoques tradicionales, creencias sedimentadas poco reflexionadas y reproducción acrítica de teorías, para asumir la formación de un nuevo ciudadano, declarado por algunos como metamoderno, quien tiene necesidades diferentes y se desarrolla en un contexto diferente. No se trata de un modismo, sino de buscar en la esencia del docente a fin de cristalizar procesos didácticos significativos y propender la formación pertinente de los egresados. Ese es un gran reto, cómo hacer reflexionar a los actores educativos sobre la relevancia de sumergirse en esta nueva mirada en construcción permanente del conocimiento desde la realidad actual.

Con relación a la Unidad Hermenéutica Praxis Educativa, emergieron los hallazgos: Docencia investigativa en la resignificación recursiva del conocimiento, Trascendentalidad de la praxis educativa en la configuración del ser docente como sujeto del conocimiento y Recursividad en la construcción del conocimiento desde la conciencia del hacer.

Hablar de constructos teóricos como docencia investigativa, ser docente y reflexión recursiva en el hacer, representa la médula de mi aproximación teórica al develar la praxis educativa como el elemento dinamizador en la construcción del conocimiento emergente desde el sentido cotidiano del docente universitario. Asumo la praxis no desde discursos políticos existencialistas que han calado al campo educativo, sino desde su esencia misma, considerando la práctica desde su sentido histórico y social en una realidad socialmente construida.

Creo en la praxis en el sentido aristotélico quien la declara como “un acto plenamente humano, fruto de una reflexiva decisión, que incoa un proceso de consecución de un fin elegido conscientemente y lleva ese proceso a su término, con todas las consecuencias a que hubiere lugar.” (p.26). Se trata de una recursión permanente en la reflexión para la acción; involucra procesos inacabados en constante renovación en el diario vivir del docente, su cotidianidad, desde procesos conducentes a mirarse a sí mismo para responder a los retos del contexto como sujeto del conocimiento con sentido moral e histórico.

Se trata de esa búsqueda inagotable emprendida por el docente cuando se propone mejorar, con fines reconstructivos, su práctica de manera constante, lo que se relaciona con generar una docencia investigativa a través de sus actos didácticos. Esto no es un proceso sencillo; para ello, en esa búsqueda interna lucha contra sus propias barreras u obstáculos epistemológicos, internamente se trata de sumergirse en sí mismo para innovar y emerger hacia senderos vivenciales de libertad, donde pueda resignificar el conocimiento al otorgar nuevos significados y recrear avances en el episteme educativo y pedagógico, procedentes de sus propios saberes, consensuados, compartidos.

En el caso de los profesores universitarios de la UPEL IPB, es mágicamente hermoso cuando se hace cada día, es decir, a través de una clase podemos ver cómo los

educandos aprenden no sólo un contenido, sino también apreciamos cómo se van empoderando de un bagaje de estrategias didácticas que puede resignificar desde su propio ser en el campo laboral real, sistematizadas, someterlas a la apreciación de una comunidad científica, en el espiral recursivo de la construcción del conocimiento emergente de la praxis educativa.

Ello demanda al docente manifestar su esencia, sensiblemente humana y humanizadora, se trata técnicamente de esgrimir competencias profesionales y personales que le permitan situarse como sujetos cognoscentes y epistémicos en la construcción del conocimiento emergente de sus acciones cotidianas, para responder con pertinencia a las necesidades de una sociedad cada día más compleja y demandante. Al reconocerse como sujeto epistémico generador de conocimiento cuando asume la praxis educativa en la cotidianidad de su hacer, podrá cumplir con su misión de construir aportes al desarrollo de las ciencias, sobre todo en el mundo complejo en el cual se inserta su práctica, dadas las barreras epistemológicas, sociales, económicas y culturales vivencias en la UPEL IPB, Venezuela y el mundo, aunadas a actual la pandemia, con todas las implicaciones a las que está llamado a responder desde su accionar educativo.

Desde la Unidad Hermenéutica Escenario Universitario, emergieron los hallazgos: Pertinencia social en la formación de profesionales de la educación, Ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares, Espacio para el avance del episteme pedagógico, Responsabilidad social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico.

El entretejido de los constructos teóricos pertinencia social, desarrollo del ser y responsabilidad social en el marco de la UPEL IPB, como escenario universitario, lo desarrollo desde mi admiración y respeto por la institución en donde me formé y a la quien debo el crecimiento como docente universitario. Al hablar de mi alma mater renacen en mí las ilusiones de la estudiante, la profesional y la doctoranda, sobre todo por la nostalgia que me embarga por estar ausente de mi amada universidad.

Estimo la generosidad de los actores sociales, al afirmar que la UPEL-IPB es un ámbito identitario para el encuentro de saberes, un crisol sobre el cual se pueden

avizorar múltiples espejos, reflejos, realidades o visiones, pero, con la esencia fundamental de formar a los docentes para la sociedad venezolana y el mundo. Por tradición somos la casa de los maestros venezolanos, la madre del desarrollo de la educación, el currículo y la pedagogía en nuestro país. Ser parte de ella involucra responder con pertinencia y responsabilidad ante la ciudadanía, al conformar un escenario para la construcción social del conocimiento desde su propia fuente, por tanto, mediante su institucionalidad representa un terreno fructuoso para la recreación, creación, cocreación de teorías a través de la innovación educativa.

Todos somos UPEL, es una frase que encierra la esencia de una comunidad académica científica reconocida por tradición como el punto de referencia dentro de la sociedad venezolana en la generación de teorías educativas, pedagógicas, curriculares, mediante la docencia investigativa con impacto en Latinoamérica y el Caribe. Nos dedicamos no sólo a la formación de los docentes, sino a la vinculación con el entorno a través de la extensión y el servicio comunitario como fuente para la creación de saberes contextualizados, de los cuales emergen nuevas teorías o aplicaciones a teorías existentes, en el ciclo recursivo de la generación del conocimiento.

Al entretejer los hallazgos, como acción heurística logré bucear por las profundidades del mar rojo y desembarqué mis anclas como señal de llegada a la isla del naufragio, para iniciar la tercera etapa de la investigación y encontrar la esencia del ser para cristalizar una aproximación teórica del conocimiento pedagógico emergente en la praxis educativa de la UPEL IPB, que se exprese en aporte al desarrollo del episteme educativo y pedagógico en la casa formadora de los maestros venezolanos.

Una vez que develé, interpreté y aproximé sentidos comprensivos sobre el contenido testimonial de los actores sociales, proseguí a escribir la aproximación teórica, como primicia de esas primeras intencionalidades avizoradas desde la esencia de los docentes de la UPEL IPB, a quienes debo tanto y espero haber interpretado significativamente, desde mi postura fenomenológica hermenéutica, con admiración, respeto profesional y humano, en atención a su generosidad intelectual y personal:

Significaciones Conceptuales que Configuran la Aproximación Teórica

Como docentes, innovar es una de nuestras principales tareas, según afirma Ugas (ob. cit.), en ello nace una espiral que se va constituyendo recursivamente desde su práctica, se alimenta de las vivencias, experiencias reflexionadas y se convierte en saberes para informar al conocimiento, el cual, a su vez, regresa al sujeto quien lo empleará para otorgarle nuevos significados y configurar la complejidad presente en la realidad. Desde esta mirada, desarrollaré cada hallazgo emergente como tejido de sentido, a propósito de recrear conocimientos en la comunidad académica de la UPEL-IPB y de apoyo a las universidades formadoras de formadores:

Significancia de la Formación Docente Permanente desde su Sentido Social e Histórico en la Construcción del Conocimiento Pedagógico

*La formación de docentes como fenómeno social, refleja la consciencia del hombre como sujeto histórico.
Piña y Parada (2020)*

Significar la formación docente permanente como fenómeno social es un tema que he ido reelaborando desde mis investigaciones en estudios de pregrado, maestría y ahora en el doctorado. Siempre ha sido una arista relevante en mi vida personal y profesional, por ser hija de docentes crecí en una escuela, en mi hogar desde la infancia escuchaba conversaciones sobre evaluación, supervisión, planificación, estrategias de aprendizaje, rendimiento escolar, entre otros aspectos.

Luego, al ingresar a mi vida laboral empresarial en el ámbito de recursos humanos, era recurrente mi inquietud hacia el desarrollo de las personas, subsistema en el cual descubrí mi vocación docente. Un aspecto relevante es que mi trabajo de grado de maestría, lo dediqué precisamente al diseño de un programa de formación docente basado en el enfoque por competencias en escenarios de educación universitaria. Conoto esta valiosa indagación porque entre las recomendaciones de este estudio destacaba lo siguiente, en Villarreal (2010):

A la UPEL-IPB, se le sugiere organizar permanentemente espacios para el diálogo, formación, actualización y perfeccionamiento de la práctica docente, aunado a un acompañamiento pedagógico al profesorado, con la finalidad de garantizar el cumplimiento del deber legal de la Universidad en el desarrollo personal y profesional de sus docentes. (p. 193).

En ese momento aún no tenía idea del camino que debía recorrer y mucho menos que en algún momento, como docente adscrita a la UPEL, debía regresarme a leer esa recomendación y mucho más allá, cristalizarla. Si algo estuvo presente siempre en mi planteamiento pedagógico - didáctico, fue la búsqueda con sentido creativo de escenarios para desarrollar situaciones de aprendizaje significativo, con la firme intención de ofrecer a mis educandos una visión integradora de la teoría con la práctica, vinculados con la realidad social vivenciada en las instituciones educativas en atención a cada una de las especialidades donde se forman mis estudiantes.

Seguramente en este momento se preguntarán qué sentido tiene esta historia personal con mi tesis doctoral, si ella emergió de las voces de los actores sociales, esto me lleva a expresar un aspecto que atesoro de esta vivencia, dado por el primer hallazgo, dedicado a la formación docente permanente, fenómeno que forma parte de mis preocupaciones en el accionar profesional. Así, desde el tamiz de mi cosmovisión asumo la formación docente como un espiral recursiva de interpretación y comprensión, que permite al profesor reflexionar sobre su praxis educativa al crear o recrear conocimientos pedagógicos a propósito de sentar las bases del progreso de la educación con sentido social e histórico, de acuerdo con el contexto en el cual se inserte su accionar pedagógico o curricular. Desde esta perspectiva, Sacristán (2010) expresa:

El profesorado ha de buscar el sentido a lo que enseña en los contextos situacionales y específicos en los que se producen...es una reinterpretación de conocimientos y saberes disponibles en la cultura, a través de un prolongado proceso de reflexión, individual y colectiva, sobre el sentido de la misma. Y, en consecuencia, una recreación de los saberes considerados como valiosos por la sociedad.” (p.226)

Un docente universitario cristalizará el saber hacer desde su quehacer, cuando vivencia un proceso reflexivo que le permita reencontrarse consigo mismo, en virtud

de autocomprenderse, autoevaluarse, definirse identitariamente, para transformar en la dinámica de los procesos cotidianos, y su vez, recrean significaciones a partir de las relaciones intersubjetivas gestadas en interacción con otros, desde el sentido reflexivo sobre la formación permanente.

Es importante señalar que los actores sociales agregaron como elemento relevante a mi visión personal de la formación docente, la relación de su sentido social e histórico y la construcción del conocimiento pedagógico. Estos aspectos implican desarrollar competencias para asumir los retos emergentes del contexto cultural, económico, político y tecnológico de la actual sociedad venezolana. Significa asumir la imperiosa obligación de estar preparados para responder a los retos y necesidades presentes o emergentes en la escuela y todos sus ámbitos.

Por ello, la formación permanente involucra aspectos externos e internos que rodean al docente, trasciende los muros epistemológicos tradicionales, abre un abanico de nuevas acciones al involucrar aspectos como la reflexión sobre la praxis educativa, la sistematización de la vivencia, la docencia investigativa y la innovación educativa, con sentido histórico, porque somos sujetos portadores de una historicidad, no experimentamos la vacuidad de un presente, nuestra historia personal e institucional, permea el accionar en la generación de significados y sentidos.

Con relación a estas consideraciones, el conocimiento se impregna del sentido único otorgado por cada persona a un fenómeno, tal como señala Ortiz (ob. cit.) “los seres humanos viven en el significado, elaborado y matizado por el lenguaje... para dar un significado particular a este lapso de tiempo que cada uno experimenta en el mundo y que se llama vida.” (p. 119). Por ello, comprendo cómo al reflexionar sobre nuestro recorrido en el escenario universitario, logramos construir nuestra historia de vida académica, al comprenderlo desde nuestra propia interpretación sobre el mundo a fin de mejorar nuestra práctica educativa, profundizar en las relaciones interpersonales y reconocer al otro desde su singularidad.

Estos aspectos permiten abrigar nuevas maneras de generar saberes pedagógicos pertinentes al sentido histórico en el cual se propician; en términos generales, desarrollamos una cosmovisión que nos posiciona ante la posibilidad de construir

conocimientos pedagógicos con sentido social perdurables en la historicidad de la comunidad educativa de la UPEL-IPB, para constituir un legado histórico pedagógico para fortalecer el acervo cultural en este contexto.

De acuerdo con Garbizo (2020), el desarrollo profesional del profesor universitario debería ser dinámica y flexible, construida desde las necesidades de los docentes para cumplir las funciones atribuidas a su rol, en atención a un proceso evolutivo y dinámico de su quehacer, dentro de una sociedad tan cambiante como la actual. Esto supone una actitud y aptitud de constante aprendizaje en espacios formativos cooperativos colegiados, por tanto, no basta dominar una específica disciplina científica, sino también, debería poseer formación pedagógica, a fin de favorecer el desarrollo de un planteamiento didáctico configurado desde los modelos educativos, a fin de garantizar la eficiencia, calidad y pertinencia en su misión de enseñar y educar. Se trata de una movilización del conocimiento desde el diario vivir del docente universitario en diferentes escenarios.

Por tales razones, la formación permanente evoca procesos reflexivos que permiten superar barreras tradicionales de representar el hecho educativo, obstáculos emergentes en el propio proceso constitutivo del conocimiento, para problematizar sobre lo quiénes somos, qué hacemos, sentimos, decimos y experimentamos en la cotidianidad de nuestras acciones. En consideración a estos supuestos Perrenoud (2012) sostiene:

Porque, aunque todos sean docentes, hayan recibido la misma formación profesional y hayan seguido estudios generales comparables, los maestros no disponen del mismo hábito, rasgo a rasgo, ni emplean en su enseñanza los mismos esquemas generadores de contenidos, las mismas imágenes de la cultura y de la excelencia, los mismos valores. (p.93)

Desde esta mirada, significo al profesor universitario como un actor fundamental en la construcción y reconstrucción del conocimiento pedagógico. Su recorrido existencial dentro del mundo de la vida nutre su visión del mundo, por tanto, su formación profesional, representa un elemento direccionador de su propia práctica, dentro del marco vivencial de su propia historia de vida y las relaciones que va tejiendo

de subjetiva e intersubjetivamente con los otros, en escenarios personales o laborales.

Por tales consideraciones, cuando el profesor universitario asume la formación permanente en su quehacer docente con sentido social e histórico promueve el desarrollo de sus saberes, haceres y vivencias hacia nuevos horizontes metodológicos y vertientes epistemológicas que coadyuvan al desarrollo de los epistemes educativo y pedagógico, atendiendo la significatividad de ser un sujeto social e histórico como refiere Zemelman (1992) “Ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia... el presente es producto cristalizado de carácter histórico-genético y de apertura potencial...es una construcción por constituir. (p.34). El docente es un sujeto social e histórico capaz de resignificar el conocimiento en su realidad.

Asimismo, problematizar reflexivamente nuestro quehacer implica redescubrir permanentemente el sentido y significado de educar. Ello, según Alvarado (2019), nos compromete como docentes a explorar las potencialidades a fin de llevar los saberes, atributos, valores, aptitudes y actitudes a un nivel que se pueda transformar la práctica educativa y con ello reconstruir conocimientos emergentes. Esta acción puede sentar la construcción de un conocimiento pedagógico con sentido social e histórico, al traducirse en esos faros teóricos como legado para la humanidad.

En consideración a esta perspectiva, el docente se convierte en un sujeto social capaz de desarrollar las interpretaciones necesarias para que otros comprendan las dinámicas cambiantes de una sociedad, que en este momento histórico postmoderno es compleja y de naturaleza pandémica, con la intención de hacerlas tangibles en el estudio o desarrollo de un saber social e informar al conocimiento educativo y pedagógico en la búsqueda de su consolidación en la praxis.

De allí que el sentido de la formación docente permanente desde su dimensión social e histórica en la construcción del conocimiento pedagógico, concuerda con las ideas de Martínez-Bonafé (1991) quien expresa “la profesionalidad docente implica situarnos ante las relaciones entre el conocimiento y la acción en la práctica profesional del profesor.” (p. 61-64). Por ende, el conocimiento profesional del docente se genera a través de los procesos de formación y sus vivencias cotidianas, para dar emergencia

a saberes resignificados, que le permiten accionar de acuerdo a las necesidades del contexto.

Desde la formación docente permanente se puede construir conocimiento pedagógico, a partir de la elaboración de propuestas de innovación en el marco estudios libres o escolarizados en los cuales realice investigaciones desde y en su práctica, apoyadas en métodos como la sistematización de vivencias, etnografía educativa, fenomenología hermenéutica, investigación acción, entre otros. Luego de ser sometidas a la legitimación científica por parte de una comunidad representativa en dicho ámbito, deberá divulgarlas socialmente en eventos académicos, revistas arbitrados, publicación de libros, por considerarlas aportes valiosos para el avance del pensamiento educativo, pedagógico o curricular.

Esta afirmación me lleva a pensar en cómo la formación permanente del docente abre un abanico de posibilidades para la renovación recursiva de su práctica, a su vez puede alcanzar repercutir en sus colegas y estudiantes. Es así como, según Santos Guerra (2010), para que “una formación permanente tenga carácter profesionalizador pasa por la investigación de los profesionales sobre su propia práctica” (p. 194). El escenario en el cual se desarrolla la práctica del docente representa un espacio para su propia profesionalización, cuando se somete a la rigurosidad científica de la docencia investigativa, hallazgo que se desarrolla más adelante.

Sin embargo, destaco un presupuesto planteado por Shullman (2016) quien plantea “el aprendizaje a partir de la experiencia tiene como sustento crear cosas que sean visibles, examinadas e interrogadas críticamente en colaboración con pares y que también puedan conservarse para que otros puedan aprender de ellas. (p.25). De este modo, la formación docente se configura como un proceso sensible que inicia con la introspección y motivaciones personales pertinentes a sus necesidades y deseos consecuentes con su desarrollo, un espacio en el cual emergen ideas, se autocomprende y autoevalúa, a la luz de una comunidad científica garante de cada una de las construcciones del conocimiento emergentes de ella.

Por tanto, la formación docente se hace presente en las potencialidades que promueven la innovación, desde la profundidad del ser docente, demostrado en un

contexto a través de su accionar profesional en el cual se manifiestan sus valores, actitudes, saberes y aptitudes en la cocreación, recreación, reconstrucción de conocimientos, en una significación legitimada desde la docencia investigativa, al orientar una construcción social de conocimientos contextualizados en un momento histórico, geográfico y cultural determinado. A continuación, en el gráfico 21 presento el constructo teórico Significancia de la Formación Docente Permanente desde su Sentido Social e Histórico en la Construcción del Conocimiento Pedagógico.



Gráfico 21. Significancia de la Formación Docente Permanente desde su Sentido Social e Histórico en la Construcción del Conocimiento Pedagógico. Fuente: Villarreal (2021)

Sentidos de los Procesos Reflexivos Vivenciales en la Construcción del Conocimiento Pedagógico

*El ser humano ha propendido al conocimiento propio dentro de su espacio, como individualidad y ente relacional con su semejante que lo hace complejo, subjetivo e incierto, generando allí un conocimiento implícito en su convivencia.
Montero y Ramírez (2020)*

Un docente comprometido con su labor vivencia en la cotidianidad de las prácticas educativas procesos reflexivos, que le permiten interpretar su acción pedagógica y comprender su esencia profesional. Estas acciones le permiten direccionar su mirada sobre sí en virtud de reconocer talentos, actitudes, aptitudes, valores y saberes, además de identificar sus propias áreas de oportunidad ante la responsabilidad social encomendada, para sumergirse en la profundidad de su ser de donde emergen nuevas significaciones sobre el conocimiento.

Ese sentir nostral de la profesión se devela desde las significaciones atribuidas por el docente en el proceso constructivo del conocimiento pedagógico, desde los sentidos emergentes al someter a consideración sus propios saberes, una vez legitimadas las nuevas interpretaciones y aplicaciones realizadas a la teoría, a fin de renovar las prácticas o exégesis que respondan a las necesidades sociales, desde su autoconcepto de docente reflexivo al desplegar acciones humanizadoras en su práctica.

Los procesos reflexivos vivenciales en la construcción del conocimiento pedagógico, coadyuvan al desarrollo de saberes al someterse a una reflexión profunda para avizorar cambios y transformaciones en el estado del conocimiento, al vincularse con acciones que le otorguen relevancia científica. De acuerdo a las ideas de Contreras (2001), para alcanzar estas deliberaciones los docentes dependerán de su capacidad al desarrollar un “proceso de reflexión que se ponga en marcha, así como de las características de la ocupación profesional concreta de la que estemos hablando.” (p. 104). Desde esta mirada, implica una acción única y personal de cada docente en correspondencia con las motivaciones propias de su hacer, en el escenario educativo.

La reflexión se dibuja como el elemento dinamizador en la construcción del conocimiento pedagógico a partir de la experiencia vivenciada y recapitada, que

servirá de fuente para desarrollar nuevas interpretaciones sobre el mundo académico. Las introspecciones permitirán acompañar la sistematización de las vivencias, para recoger los caminos andados, a fin de repensar el cómo desarrollar una práctica educativa o pedagógica en constante mejora y transformación.

Por ello, cada docente vivencia procesos reflexivos, en esencia es lo que le permite autocomprender sus procesos metacognitivos al crear o recrear conocimientos. Este proceder se gesta en una resignificación trascendental, no solo de naturaleza conceptual sino procedural y actitudinal, al considerarse un sujeto del conocimiento que emerge de su praxis educativa.

Desde los planteamientos de Perrenoud (2012) “el maestro dispone de esquemas generadores de contenidos nuevos, de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios...que forman parte de su hábito profesional, están también anclados en su relación personal con la cultura, el mundo, la lengua, la excelencia.” (p.84). Al respecto, el docente es un sujeto epistémico que construye conocimientos a partir de las interpretaciones, significaciones y resignificaciones de teorías existentes en contextos reales donde realiza su práctica, en la búsqueda constante de comunicar pertinentemente un contenido.

Para autores como Santos (2017), se trata de la transposición didáctica realizada por el docente en su práctica, al señalarla como “un proceso cotidiano para nuestro ejercicio como docentes; elaboramos transposiciones...cuando logramos hacer más asequibles los contenidos que presentamos en las aulas al transformar un saber científico a un saber posible de ser enseñado.” (p.1). En nuestro sentir vivencial, único y personal, otorgamos significados al conocimiento, traducido en nuevas representaciones contextualizadas, tamizadas por la historia personal, académica, visión del mundo y del hombre a formar, entre otros, con la intención de hacer accesible ese conocimiento a los educandos y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los docentes construimos conocimiento pedagógico desde nuestras vivencias y la reflexión permanente sobre la práctica, al mediar entre el qué, cómo, a quién, cuándo, con qué enseñar, proceso en el cual se devela quién es el docente ante el acto de enseñar. De una manera personal, considero que la didáctica es la representación del quién es el

docente en su máxima expresión, como un compositor de una obra de arte, al desarrollar procesos de selección, adaptación, adecuación o transformación en el saber, el hacer y las relaciones comunicativas en el aula pautadas en un modelo educativo, cristalizado en la realidad a través del filtro de su cosmovisión en el acto de enseñar.

Por ello, asumo la didáctica desde la concepción propuesta por Rodríguez (2017) quien la plantea como “la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza y aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (p.140). Se trata de romper con la enseñanza tradicional en la formación docente inicial, para dar paso a una enseñanza transformadora, en la cual se crea un escenario en donde el estudiante vivencie procesos metacognitivos al situarse ante la complejidad de la educación, la pedagogía, el currículo y la pedagogía, a fin de invitarlos a desarrollar innovaciones encausadas a la solución de problemas reales y contextualizados.

Por otra parte, es importante señalar la relevancia de recoger sistemáticamente las experiencias a fin de reconstruir o recrear los nuevos saberes y hacer aportes científicos, desde la cotidianidad áulica, para el avance del episteme de las ciencias educativas y pedagógicas. Al sistematizar sus experiencias el docente universitario se convierte en el eje central para la reconstrucción de sus vivencias cotidianas, a fin de someterlas al rigor científico propio de la investigación, en una constante reflexión y resignificación de su quehacer, a su vez, permite a la comunidad científica, un aprendizaje institucional emergente de la cotidianidad de las aulas universitarias.

Para Francke y Morgan (1995), la sistematización “es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida, distinguiendo aciertos y errores” (p.8). Por tanto, permite recrear las acciones del docente a fin de someterlas a la reflexión para la transformación de la práctica. No es una forma tradicional de investigación, dadas sus raíces latinoamericanas contextualizadas en la recreación de sus vivencias, de allí que se asocie metodológicamente a la etnografía educativa, en la búsqueda de su rigurosidad científica.

Es oportuno citar que la sistematización de experiencias según Villarreal (2018) “brinda la oportunidad de reconstruir desde la experiencia aspectos significativos de la

práctica, para deliberar sobre ella y acercarnos en la reflexión-acción a la transformación constante de nuestra praxis, resignificando las estrategias didácticas en una constante innovación.” (p.10-11), al recoger la experiencia vivida hacia la producción del conocimiento desde y en ella misma.

La sistematización en la UPEL IPB, conformaría un espacio de reflexión e interpretación de su didáctica, para entre otros aspectos, otorgar nuevos sentidos a la práctica en un constante proceso de valoración personal que le permitiría identificar áreas de oportunidad, amenazas o fortalezas y accionar sobre ellas en la cristalización de su anhelada misión en la formación de pedagogos. Además, exaltar la generación de conocimientos, con investigaciones cuyo punto de partida sea la vivencia y pueda recuperarse mediante la reflexión sobre sí misma hacia la configuración de un saber significado en la cotidianidad de la institución universitaria.

Se trata de recrear la esencia del docente en nuevas tendencias y aplicaciones al conocimiento científico, sometidos a la legitimidad ante expertos. Tal como expresa la famosa frase de Stenhouse (ob. cit.) “No puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica” (p.126). Aspecto que lleva a dirigir la mirada hacia el desarrollo curricular como escenario para la construcción de conocimiento y fuente para el aprendizaje organizacional en la UPEL IPB.

Ante ello, el desarrollo curricular representa un espacio para establecer un ciclo recursivo entre el conocimiento y el saber, ante las nuevas significaciones emergentes en este escenario vivencial de prácticas innovadoras, en la búsqueda constante de la calidad educativa. De esta manera, lo cotidiano sería crear, innovar, recrear nuevas aplicaciones a teorías existentes y rupturar prácticas educativas tradicionalistas, poco pertinentes al momento histórico y social que transitamos actualmente.

Por tanto, generar conocimiento desde procesos comprensivos, que propicien reflexiones de naturaleza vivencial, permite reconstruir nuevas formas de aplicar el conocimiento, al resignificar teorías y generar un saber pedagógico emergentes de su práctica educativa, que pueden ser cimentadas en elaboraciones científicas legitimadas, con la intención de informar al episteme educativo y pedagógico en la renovación del

conocimiento como un ciclo recursivo permanente. Sobre ello la actora social C expresó “*para mí el saber pedagógico va más allá de esa información hueca, vacía, sin sentido, es hacer esa introspección que permite al docente combinar teoría y práctica.*”, esta afirmación convoca a la revisión permanente del saber hacer y el conocimiento.

Es importante acotar el ciclo reflexivo germinado en la conjugación del conocimiento y el saber, planteado desde la viva voz de la actora social quien señala “*Cuando se lleva a la práctica un conocimiento, hace que emerjan otros aspectos producto de nuestra reflexión a partir del quehacer, para mí es el saber pedagógico. Deja de ser sólo conocimiento de una disciplina, un área y se convierte en saber pedagógico*”, por lo cual, en esta aproximación teórica considero al docente un sujeto epistémico que vivencia en la cotidianidad la generación del conocimiento cuando consulta al conocimiento científico, lo lleva a la práctica y puede desarrollar nuevas aplicaciones, de las cuales emerge un saber cotidiano, que se somete a un procedimiento científico para legitimarlo e informar nuevamente al conocimiento.

Si el docente no somete a la rigurosidad científica cada una de las vivencias en las cuales resignifica conocimientos, puede ser un excelente docente en el momento de enseñar, pero no generará más que un saber cotidiano o doxa. En los mejores casos formará parte de su capital cultural, el cual puede ser replicado por sus educandos o pares, pero no se constituirá como un aporte al avance de la ciencia.

Por tanto, el docente desde su sentir desarrolla procesos reflexivos vivenciales en el desarrollo curricular, mediante valoraciones metacognitivas que tamizan el conocimiento para aperturar la construcción de nuevos saberes en la resignificación de las ciencias. Durante dicho proceso, puede decidir dejarlo como un saber cotidiano o informar al conocimiento para dar continuidad a un ciclo recursivo en el cual la praxis representa el elemento dinamizador.

Se trata de una práctica educativa situada centrada en la creatividad y gestión para generar innovaciones desde los procesos reflexivos vivenciales en los cuales somete su propia práctica a una constante reflexión para y desde la acción, a fin de cimentar conocimientos simbolizados en aportes al desarrollo de las ciencias

educativas y pedagógicas, lo que conecta su saber hacer en contexto con la praxis.

Los profesionales de la docencia, como todos los seres humanos, significamos el mundo desde nuestro propio sentir, tal como lo vivenciamos. por consiguiente, generar conocimiento. Es una tarea de interés primordial del profesor universitario, sobre todo en la UPEL-IPB, escenario en el cual se forman pedagogos, dada la particular su misión como la universidad de los maestros venezolanos.

El accionar de la UPEL en la sociedad venezolana centra atención en la docencia, investigación y extensión, hacia la priorización de escenarios para la formación permanente, en la etapa inicial, postgraduada o práctica profesional, al considerar estos períodos como recorridos del docente en la construcción de su cosmovisión y sentido identitario, es un espacio permeado por su esencia personal. Seguidamente presento la representación gráfica de este constructo teórico:

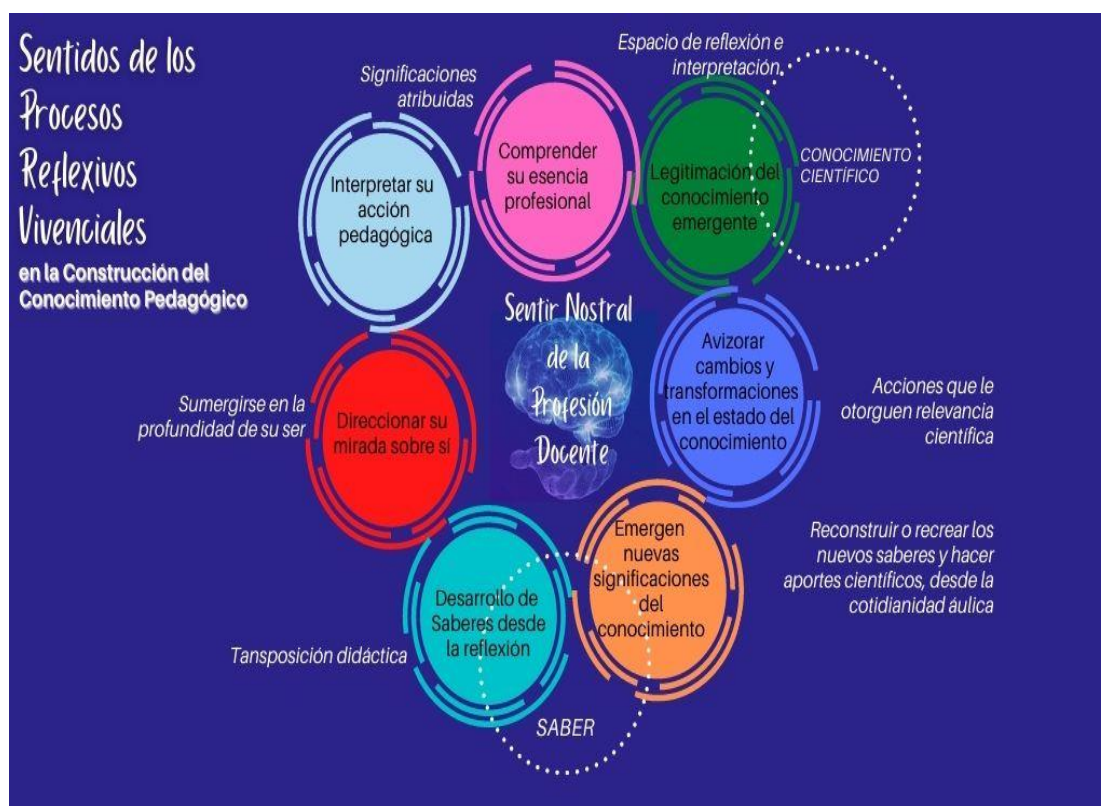


Gráfico 22. Sentidos de los Procesos Reflexivos Vivenciales en la Construcción del Conocimiento Pedagógico. Fuente: Villarreal (2021)

Esencialidad de los Procesos Metacognitivos en la Integración, Reconstrucción y Transformación del Episteme Pedagógico

Cuando el sujeto se introduce en un espacio investigativo acoge el sentido que desarrolla sobre su realidad, la cual cambiará, porque en ella se configura de manera compartida, reconstruyéndola y lo hace resignificarse según las concepciones que la conformen.
Méndez de Garagozzo (2020)

Los procesos metacognitivos se desarrollan en la mente de cada docente a través de la percepción y cognición, conllevan el desarrollo de habilidades del pensamiento, capacidades que al desplegarse en la praxis educativa permiten la integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico. Apertura un espacio de encuentro para vivenciar la introspección y navegar hacia la resignificación, reelaboración y reconstrucción de los saberes pedagógicos en virtud de recrear nuevos procesos para la construcción del conocimiento emergente de la praxis.

De acuerdo a la máxima de este apartado, Méndez de Garagozzo (ob. cit.) invita a visualizar al sujeto epistémico como un ser que desarrolla procesos para reconstruir y resignificar el conocimiento desde su proximidad única y personal con la realidad, a la cual no es ajeno y en dónde comparte intersubjetivamente con los otros. En el caso de los docentes universitarios de la UPEL IPB, estos procesos se vincularían principalmente al episteme educativo, pedagógico y curricular, dada su Misión institucional.

Esta acción conlleva un crecimiento personal y profesional de los docentes, al tener como principio la integración de saberes, reconstrucción de las prácticas y transformación del conocimiento. Parte de la autoevaluación y autocomprensión, implica aprender desaprendiendo, a propósito de identificar rutinas, obstáculos epistemológicos, a fin de develar lo emergente, así como los elementos que lo promueven. En tal sentido, los procesos metacognitivos permiten a los docentes entretejer articulaciones epistémicas pertinentes socialmente desde sus pensamientos y capacidades creativas.

De acuerdo con Méndez (ob. cit.), el docente desarrolla procesos metacognitivos en el hecho educativo al momento de emplear con conciencia estrategias como la

planificación, evaluación y gestión del proceso de aprendizaje, al ser estos elementos medulares para evaluar las propias competencias personales y profesionales adquiridas en la interacción con los otros. Es decir, estos elementos permiten integrar y reconstruir la práctica vivida a propósito de desarrollar habilidades de comprensión lectora, atención, memoria, solución de problemas, autocontrol, que conllevan el desarrollo de nuevos discursos pedagógicos, superar visiones tradicionalistas y nutrir el episteme de las ciencias educativas y pedagógicas. Asimismo, Zemelman (1987) expresa:

El control del condicionamiento teórico implica una problematización de la teoría consistente en suspender las relaciones jerarquizadas de determinación, esto es, la función explicativa de la teoría y, en su lugar, trabajar con base en relaciones lógicamente posibles, es decir, aquellas que se sustentan en el supuesto de la realidad como articulación de procesos. Estas relaciones no son predecibles por ninguna teoría, razón por la cual exigen siempre ser reconstruidas (p. 39).

De este planteamiento comprendo cómo los docentes empleamos el conocimiento al resignificarlo en nuestra práctica situada, al establecer desde nuestra metacognición, articulaciones entre la realidad en la cual se inserta nuestra labor con los postulados teóricos. En este proceder, integramos elementos distintivos en el acto de enseñar, en el cual sometemos a la reflexión a través del tamiz de nuestra cosmovisión, la teoría existente, para extraer de ella una nueva aplicación y contextualizarla a los requerimientos de los educandos o del escenario educativo.

Estas consideraciones emergen de la voluntad del pedagogo en la reflexión recursiva sobre su propia práctica y crear rupturas en el ejercicio tradicional de la docencia, en consideración a su acervo cultural y el de los otros actores educativos con quienes convive dentro de los escenarios de formación y otorgar sentido a su identidad profesional ante la generación del conocimiento. Tal como lo expresa Bolívar (2016) “Los profesores, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos.” (p.5), al significarse como un sujeto epistémico en la configuración de las ciencias educativas y visualizarse según expresa la actora social D “*como aprendices permanentes, sujetos en formación continua y con capacidad de auto renovarnos.*”

Por otra parte, no se trata simplemente de un proceso individualista que puede o no desarrollar el docente. En este estudio se devela cómo renovar el conocimiento educativo y pedagógico, así como la formación docente con calidad y pertinencia, lo cual forma parte de la responsabilidad social del docente universitario, su encargo social como establece Franco (ob. cit.), taxativamente descritos en los documentos oficiales vigentes en Venezuela dedicados a establecer el marco normativo de la profesión docente y ratificados por la postura curricular declarada en el diseño de la UPEL del año 2011, en sus Reglamentos y normativas, aspectos desarrollados en la Estadía IV.

Al asumir su responsabilidad como sujeto social epistémico en un contexto histórico-cultural, la labor del docente universitario dibuja su hacer trascendental en la formación de profesionales. Sin embargo, destaca la necesidad de rupturar las barreras epistemológicas arraigadas en el contexto de la UPEL-IPB que se oponen a desarrollar su sentido motivacional y social en la construcción del saber práctico y lograr la comunicabilidad del conocimiento renovado en el desarrollo curricular.

En este estudio emergieron dos constructos sobre los procesos metacognitivos desarrollados por actores sociales en la cotidianidad de su práctica educativa que dan origen a la construcción del conocimiento pedagógico en los escenarios de desarrollo profesional del docente, en el cual se reconoce la relevancia de la praxis educativa emergente de las acciones diarias vivenciadas por el docente, cuando ruptura visiones tradicionales y enrumba su accionar hacia la constante reflexión.

El primer constructo emerge de la voz del actor social B, quien nos invita a reflexionar *“Permanentemente reflexiono sobre mi práctica, sistematizo aspectos más relevantes de los encuentros y desencuentros que tengo durante el desarrollo de cada clase... esto me permite reflexionar permanentemente para construir nuevas formas de operacionalizar el conocimiento... Eso me permite adecuar las estrategias y hacer para todas las secciones un proceso formativo que sea óptimo y de calidad.”*

Estos aspectos direccionan la reflexión del docente universitario hacia la necesidad de gestar procesos metacognitivos que permitan la transformación del episteme educativo y pedagógico, al considerar cómo estos procesos ayudan a develar,

comprender e interpretar el hacer docente, integrando los referentes teóricos y prácticos desarrollados en su accionar educativo, bien sea durante ella o después de ella. Se trata de pensar sobre el conocimiento, al autorregularlo cuando vamos más allá de nuestros propios pensamientos y nos enfocamos en transformar los saberes en conocimientos.

Otro proceso que se desprende de la interpretación de las ideas del actor social B, permite visualizar la imperiosa carencia presente en la UPEL IPB de crear espacios para la autocomprensión, sobre la cual según Méndez de Garagozzo (ob. cit.) afirma que “Se refiere al reconocimiento de sí mismo para valorar y significar nuestras propias actuaciones” (p.1). La autocomprensión permite al docente una apertura en su búsqueda por recrear un andar metodológico para construir conocimiento permanentemente. Este planteamiento metodológico involucraría revisar estrategias de aprendizaje para la indagación, métodos para planificar, organizar y autorregular saberes pedagógicos de acuerdo con las cambiantes situaciones y requerimientos emergentes en el escenario universitario, al mirar sobre su propia vivencia o compararla con la de otros.

El proceso metacognitivo se traduce en un profundo proceso reflexivo sobre el propio accionar, como refiere Méndez de Garagozzo (ob. cit.) “un ir y venir al sí mismo para evaluar las prácticas y nuestro pensamiento en relación con el propio hacer.” (p.1). Estos procesos permiten estimar las mejoras y cambios asumidos en la construcción del conocimiento pedagógico desde el hacer en el contexto universitario. Despliega un continuo proceso de aprendizaje para desarrollar competencias personales, profesionales, laborales a propósito de atender las demandas de un contexto complejo, incierto, postmoderno y en pandemia por el virus COVID-19, al favorecer su aplicación y desarrollo dentro de un escenario que demanda nuevas competencias al docente, sobre todo al universitario.

El segundo constructo emergente con relación a los procesos metacognitivos en la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la praxis, viene dado en cuatro fases procedentes del discurso testimonial contributivo de significados configurado por los actores sociales, en específico del actor social E, en aras de dibujar una ruta que permita navegar las profundidades del océano rojo, bucear en él para

arribar al océano azul, desde ello construir un conocimiento pedagógico pertinente con sentido social e histórico:

“Primero, haciendo reflexiones a partir de nuestra propia practica pedagógica... iniciar un proceso de autoevaluación... esa reflexión tiene que hacerse acompañar con libros ...sí se puede construir un conocimiento pedagógico, pero debe emerger de tu propia practicidad pedagógica y para eso tenemos que tener herramientas conceptuales...una dialéctica, contradicción entre mi práctica pedagógica y los teóricos que voy analizar con respecto a mi práctica pedagógica. El tercer momento ...consistiría en... tener la valentía y la voluntad para cambiar mi práctica pedagógica, y eso significaría un vuelco total ... esa doxa, mi práctica pedagógica cotidiana... pasa por un lector hermeneuta que eres tú... para que sea esa construcción del conocimiento para que sea validada ... ¿Quién lo va a legitimar? Una comunidad científica micro... pero en ese proceso tiene que primero ocurrir un acercamiento epistemológico, gnoseológico y ontológico...En esa construcción se debe estar acompañado de otro.”

Así, el actor E plantea los siguientes procesos metacognitivos en la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la práctica educativa:

Reflexionar a partir de nuestra propia práctica pedagógica, en este momento del proceso se trata de concretar acciones que implican caracterizar y describir de forma ordenada un evento significativo emergente en la cotidianidad de las prácticas vivenciadas por el docente, con la intención de reflexionar sobre él y develar los nudos críticos o temáticos recreados en ideas de investigación o problemáticas socioeducativas, se trata de *Resignificar la vivencia pedagógica*.

Reflexionar sobre lo construido, este proceso implica someter al replanteamiento práctico las ideas de investigación o problemática socioeducativa a la luz de los teóricos, es decir, pensarla, autovalorarla y dar cuenta de las construcciones realizadas, su valor y pertinencia en un recorrido constructivo, mediante un proceso sistemático del cual nace una nueva mirada del conocimiento, transformado en un saber pedagógico emergente desde el hacer de un lector hermeneuta que otorga nuevos significados.

Contextualizar el Saber Pedagógico, se traduce en interpretar lo escrito para hacerlo comprensible a toda la comunidad académica, en el sentido de ponerlo en

práctica en el ámbito de su pertinencia y pertenencia constructiva, descrito por el actor social como la valentía y voluntad de cambiar la práctica pedagógica. Estos procesos permiten un vuelco en el accionar del docente que trasciende hacia su cosmovisión, es decir, crea rupturas epistemológicas en su quehacer. El actor social E, plantea la emergencia de “*la Doxa*”, es decir, creencias u opiniones, si no se concreta el siguiente paso en el proceso constructivo del conocimiento pedagógico emergente.

Legitimar el Conocimiento Pedagógico, para otorgarle rigurosidad científica que informe al episteme pedagógico. Se trata de desarrollar acciones para conseguir la credibilidad y confianza, es decir, el rigor científico del procedimiento empleado en su emergencia. En este momento, una comunidad científica micro interviene para certificar el recorrido de la construcción elaborada por el docente, de acuerdo al planteamiento ontológico, epistemológico y metodológico científicamente legitimados en la presentación de sus hallazgos.

Estos procesos emergen del sentir y la voluntad del docente en el desarrollo de su propia práctica, tal como declara Sacristán (2012) se centra en la “formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo ...Se trata de la transformación consciente de sus presupuestos, valores, ideas y hábitos, como consecuencia de prolongados y motivados procesos de reflexión, debate y experimentación en contextos reales.” (p.226). Los procesos reflexivos vivenciales para la construcción del conocimiento pedagógico, emergen de un sentir social, del pensamiento y procesos cognitivos del docente, en su búsqueda por autocomprenderse y autoevaluarse en la dinámica de su praxis educativa.

De manera magistral, este apartado evoca la esencialidad de los procesos metacognitivos en la integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico, desde las voces de los actores sociales y su sentir comprensivo hacia la construcción del conocimiento emergente de la praxis que desarrolla en la cotidianidad, como fuente esencial del fortalecimiento de nuestra profesionalidad y la dimensión epistemológica del mismo conocimiento. A continuación, presento la representación gráfica del constructo teórico Esencialidad de los Procesos Metacognitivos en la Integración, Reconstrucción y Transformación del Episteme Pedagógico.

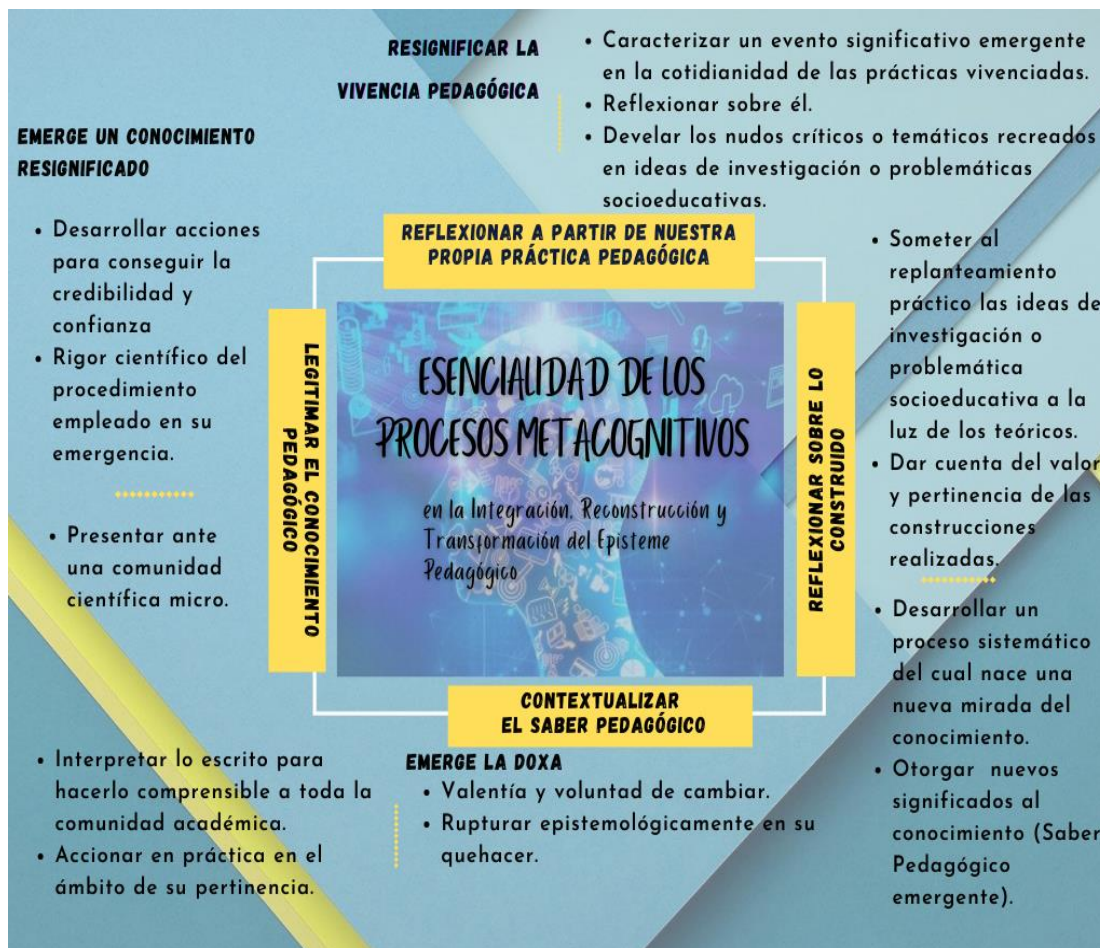


Gráfico 23. Esencialidad de los Procesos Metacognitivos en la Integración, Reconstrucción y Transformación del Episteme Pedagógico

Docencia Investigativa en la Resignificación Recursiva del Conocimiento

La docencia es una profesión de notable desempeño, en ella se entretienen elementos subjetivos e intersubjetivos que favorecen la formación y al desarrollo humano.
 Ávila y Montero (2020)

Reflexionar sobre la generación del conocimiento desde las acciones cotidianas que realiza el profesor universitario en la búsqueda de aproximarme a un océano azul, en el cual se recree la esencia de nuestro ser, conlleva la comprensión de la integración de las grandes funciones universitarias: docencia, extensión e investigación, a la cual se le articula la gestión educativa como las grandes tareas realizada por quienes laboramos en la UPEL IPB.

Los docentes universitarios de la UPEL somos polivalentes, estamos preparados en nuestra área de especialidad, contamos con una formación pedagógica y además desarrollamos investigaciones, gestionamos el currículo, gerenciamos procesos, asesoramos a nuestros educandos, nos encargamos de vincular a la universidad con el medio, a la par desarrollamos nuestro talento y el de los docentes en formación inicial, mientras resignificamos y construimos conocimiento. De manera particular, Ávila y Montero (ob. cit.) nos introducen a reconocer la docencia como una profesión en la cual se entretejen elementos subjetivos e intersubjetivos en la formación y el desarrollo del ser humano.

De este modo, constantemente resignificamos recursivamente el conocimiento desde las experiencias vivenciadas en nuestra cotidianidad, puesto que como manifiesta Luckmann (ob. cit.) “el significado de lo vivido tiene que ser incluido en su significado, como directriz de la acción y garante de la continuidad, en el presente hambriento de acción y dirección.” (p.174), como un proceso cristalizado continuamente en las acciones del docente cuando interpreta y comprende las teorías, se apropia de ellas en un contexto real determinado en el cual se recrean nuevos significados y sentidos.

Ahora bien, en ese momento genera un saber pedagógico conocido como doxa, y se confrontará entre quedarse la vivencia para sí mismo o se aventurará a reflexionar sobre ello en una praxis en la cual recogerá lo vivido desde un proceder metodológico válido científicamente, para seguir el camino hacia la renovación del conocimiento en su ciclo de espiral recursiva. Distingo en esta construcción aspectos relevantes a considerar cuando valientemente nos atrevemos a mirar nuestro accionar docente para compartirlo con otros, al considerar lo que refiere Zabalza (2009) “Dar clase es casi un acto íntimo... un profesor-amante no se siente nunca del todo seguro de las expectativas de los que le están viendo, y por otro lado... queda demasiado desnudo a la vista de los demás.” (p.10). Se trata de atrevernos a rupturar estas ideas y permitirnos valorar, desde la compañía de otros, nuestro sigilosamente guardado acto didáctico.

Como refiere el actor social B “*en la búsqueda permanente de la construcción del currículo y de ese proceso de mejorar nuevas perspectivas para su desarrollo, considero que somos investigadores permanentes, pero muy pocas veces*

sistematizamos lo que hacemos.”. De este modo, cuando el docente comprende su accionar pedagógico como una fuente de conocimiento se convierte en un docente investigador de su propia praxis, comenzará a realizar indagaciones que le permitan reflexionar constantemente sobre su hacer al promover producciones investigativas articuladas pertinentemente con la realidad y el objeto del conocimiento en el cual predomine su formación. En el caso de los docentes de la UPEL, además de considerar nuestra especialidad, debemos dirigir nuestra mirada a la producción científica sobre los fenómenos educativos, pedagógicos y curriculares.

Así como refiere la actora social D la praxis del docente universitario involucra *“Ese conocimiento que uno va construyendo se cristaliza en un saber hacer con calidad, eso nos convierte en sujetos de conocimiento; pero para que tú seas un sujeto de conocimiento tienes que hacer un acto reflexivo ... en un constante conocimiento que se produce en ese ir y venir, es como una especie de espiral que va y viene que pareciera que no tiene fin.”*, lo que configura un proceder que requiere de la voluntad del docente al asumir su responsabilidad como sujeto epistémico en la construcción del conocimiento desde su propia vivencia.

Asimismo, en su discurso, los actores sociales manifestaron el sentido evolutivo vivencial de la praxis educativa del docente en su complejidad, puesto que en el trayecto de su desarrollo profesional de manera permanente va configurando su ser en interacción subjetiva y dialógica con los otros, en una esfera relacionante, en la cual se va constituyendo una resignificación desde el hacer. Como refiere el actor social A *“La praxis educativa es mucho más compleja en el caso de los docentes universitarios... que está relacionado con tu vida, con tu ser docente, tus relaciones personales con tus compañeros de trabajo, con tu familia”*. La praxis educativa del docente universitario involucra su propia esencia personal y profesional en el escenario en el cual desarrolla su práctica.

En concordancia, Stenhouse (ob. cit) señala que el currículo “es el medio por el que el profesor puede aprender su acto...adquirir conocimiento...aprender sobre la naturaleza de la educación ...el profesor se convierte en investigador en el aula de su propia experiencia de enseñanza.” (p. 17) lo que realiza desde el encuentro con los otros

en su cotidiano transitar, desde la comprensión del aula como el escenario ideal para el desarrollo de investigaciones sobre su propia práctica, para aproximarse a la praxis.

El actor social E afirma que *“Todo ese andamiaje teórico práctico, no solamente práctico, porque ese es el hacer, sino esa reflexión sobre tu propia práctica pedagógica qué tiene que ver cómo construyes modelos, teorías, saberes, reflexiones en torno a tu propia práctica educativa... es una reflexión profunda sobre tu propio quehacer práctico, en este caso la práctica educativa.”*. De allí se desprende que la praxis se origina desde la profunda reflexión sociohistórica de la acción del docente en el desarrollo de su profesionalidad, en el cual se visualiza al docente como un ser capaz de repensarse, rupturando realidades de sí mismo recreando momentos epistémicos de significación social. Ello involucra un acto reflexivo que conlleva a la reestructuración de la práctica y la recursividad en la construcción del saber reflexionado de sus acciones cotidianas.

Comprendo que la praxis se convierte en el elemento dinamizador de la construcción del conocimiento pedagógico desde la cotidianidad del hacer docencia investigativa en escenarios universitarios, al considerar el ciclo reflexivo que se origina al detenerse a mirar sobre sí mismo, generar nuevas interpretaciones que pueden informar al conocimiento. En esa espiral recursiva dentro del escenario real en el cual se desarrolla la práctica educativa del docente de la UPEL IPB se gesta el ámbito para la reconstrucción del conocimiento. Tal como describe la actora social C *“En este devenir, en este hacer, estamos en ese cambio constante de nuestros saberes. Entonces, a partir de la información que tengamos surgen nuevas interpretaciones y aplicaciones, es decir la praxis.”*

En este devenir constructivo es importante señalar las palabras de Murillo y Garrido (2010) *“No es posible la separación de los individuos del contexto, en el cual se realizan sus vidas, así como tampoco es posible ignorar los puntos vista de los sujetos investigados.”* (p.7). Por tanto, el campo de indagación del docente universitario es su propia práctica o la de otros que se desenvuelvan en dicho escenario. Por ello, el docente es un investigador de su quehacer, en la búsqueda permanente de renovar su práctica desde la resignificación de su cosmovisión, pensamiento, sentir y actuar.

Parte de esas demandas sociales presentes en la realidad que ameritan ser indagadas están signadas por la insalubridad mental, la educación mercantilizada, el razonamiento tautológico, la pandemia por COVID-19, la pragmaticidad que hace de la universidad una escuela de artes y oficios, la investigación teórica estéril, la fragmentación del saber y de la misma investigación, la pobreza, la indignidad humana, la cosificación e instrumentalización del ser humano, la subordinación al mercado, los perjuicios de la hiperespecialización, los temores a la interdisciplinariedad y a la interculturalidad, sobre lo cual el docente establece relaciones que posibilitan una resignificación conceptual y práctica desde los condicionantes investigativos. Por tanto, Fernández y Calzadilla (2016) afirman:

La investigación en las instituciones universitarias requiere de cambios sustanciales que la redimensionen y configuren, con miras a revalorizar su desarrollo como acción humanizadora, sensible a la dinámica social, espiritual y emocional de los actores, sin perder el rigor y la experticia en su ejecución....De allí la necesidad de acentuar la promoción de la investigación desde la capacidad innovadora de los actores...tomando en cuenta la relación entre el conocimiento y praxis del docente en contextos diferenciados... significa tratar de influir en el entorno universitario bajo nuevos paradigmas investigativos, que revaloricen sustancialmente la relevancia de la investigación en la construcción del conocimiento. (p. 98)

Desde la voz de estas autoras interpreto un llamado a los docentes universitarios a desarrollar prácticas en las cuales combine la docencia con la investigación, para rupturar enfoques tradicionales y fijar la mirada en asumir la corresponsabilidad de generar conocimiento emergente de construcciones socialmente situadas. Además de recordarnos la imperiosa responsabilidad de ser pertinentes con las necesidades del entorno, en el cual compartimos con otros seres humanos de manera intersubjetiva.

Al plantearme estas ideas, dada mi formación de docente de educación técnica, dibujé un ciclo recursivo en el cual se difumina la docencia investigativa en la resignificación recursiva del conocimiento, en el cual la práctica reflexiva se posiciona como una actividad encaminada a la comprensión del saber hacer del docente en el contexto. Desde este escenario, logrará gestar cambios y transformaciones con la intención de mejorar la propia práctica pedagógica, cuando pasa por el tamiz de su

cosmovisión, teorías existentes una vez probadas, adecuadas o adaptadas en su vida cotidiana, en el cual vivencia un ciclo hermenéutico.

Considero relevante para el docente universitario asumir una postura ante la educación, el currículo y la pedagogía, cónsono con el modelo educativo, perfil de egresado y todos los elementos que conforman el Diseño Curricular de la universidad en la cual labore. Tal como refiere Díaz (ob. cit.)“El docente conceptúa la pedagogía y la cultura en relación con el saber pedagógico a partir de la reflexión sobre su formación y experiencia, desde una antropología y una cosmovisión.”(p.3), desde dichos planteamientos emergerá quién es el docente en su accionar didáctico, plano en el cual surgirán las estrategias adecuadas para la reconstrucción de las vivencias a considerar, como develo de los apartados anteriores, la imperiosa responsabilidad que está llamado a afrontar el docente de la UPEL como gestor de conocimientos educativos y pedagógicos.

No pretendo realizar un manual o receta para el docente universitario, son construcciones únicas que emergerán desde su cosmovisión, sin embargo, ofrezco una mirada particular ante la Docencia Investigativa en la Resignificación Recursiva del Conocimiento desde la necesidad de recrear escenarios en los cuales sus educandos accedan a la realidad, en este caso, en entornos socioeducativos, donde bajo su tutoría indague en las vivencias de otros para construir significados propios, para el desarrollo de su espíritu científico e innovador, al confrontar la teoría con la práctica y comprometerse con su profesionalidad, orientar su quehacer hacia la identificación de problemas presentes en el contexto e intervenir sobre ellos al aportar soluciones mediante el desarrollo de una práctica pedagógica situada. (ver gráfico 24)



Gráfico 24. Docencia Investigativa en la Resignificación Recursiva del Conocimiento. Fuente: Villarreal (2021)

Trascendentalidad de la Praxis Educativa en la Configuración del Ser Docente como Sujeto del Conocimiento

La praxis del docente en la universidad, está llamada a la transformación de su ser, su función cultural está centrada en formar hombres destinados al descubrimiento de nuevas verdades en el doble campo de la naturaleza y el espíritu, fortalecedores del ser humano.
González (2020)

Concebir el ser docente como un sujeto del conocimiento encierra comprenderlo desde el sentido humano de sí mismo y, por ende, de la praxis. Esta se dibuja como una acción netamente humana centrada en las vivencias y la reflexión del hombre sobre su propia existencia, con lo cual, la persona se autoreconoce para rediseñar su accionar en y desde la interacción social, considerando éticamente la existencia del otro en un sentido nostral, comprensivo del ser que habita en el docente, desde los condicionantes humanizantes de una profesión que vela por el desarrollo de las potencialidades y el

crecimiento personal de otros en una razón de progreso social.

Desde este sentir, González (ob. cit.) manifiesta que en la universidad el docente transforma su propio ser a través de la praxis y reconoce el sentido humano de las acciones emprendidas por éste para lograrlo. Ante ello, comprendo que la praxis es una actividad humanizadora en la búsqueda del perfeccionamiento del ser, a partir del reconocimiento del sentido contextual y humano en el cual se desenvuelve su hacer en la universidad. Asimismo, la mencionada autora plantea:

El ser del docente universitario como manifestación trascendente se cristaliza en su praxis transformadora al generar nuevas orientaciones culturales... en una apuesta por el diálogo y la participación que vincula los contenidos curriculares con la cotidianidad del estudiante para generar aprendizajes significativos y críticos a partir de su propia experiencia. (p.82)

En su acontecer reflexivo, el docente devela sus fortalezas y áreas de oportunidad, su formación o de las demandas del contexto histórico, social y cultural en la cual se inserta su práctica, a fin de resignificarlas en su propio quehacer, como un proceso recursivo que le permite trascender en su propia cosmovisión, hacia nuevos senderos del saber. En este accionar, facilitar el aprendizaje de los educandos es la gran finalidad globalizadora de toda práctica educativa, desde la comprensión de la relevancia del ser docente ante la construcción del conocimiento.

Como expresa el actor social B *“Que el estudiante vaya a las comunidades, observe, interprete, comprenda cómo es la realidad educativa., luego la traiga al escenario universitario, al aula de clase donde procedemos a construir con base en su experiencia y al comparar con los teóricos en el caso tal allí emergen nuevas significaciones a los contenidos que estamos trabajando”*.

La docencia es un acto situado socialmente emergente de las interacciones subjetivas e intersubjetivas con los otros, en el cual construye nuevas aplicaciones al conocimiento desde sus vivencias, significados y sentires, que promueven una praxis centrada en la innovación y transformación permanente. Es fundamentalmente una práctica humana en la búsqueda de desarrollar las potencialidades de los educandos en

la resolución de problemas sociales reales.

Se trata de una labor que amerita una verdadera praxis centrada en la búsqueda permanente de la innovación, en virtud de propiciar cambios significativos en su escenario de competencia profesional desde la producción de propuestas que sirvan de sustento y aporte para las futuras generaciones. Esta acción parte de la reflexión y resignificación desde la deconstrucción de su quehacer, al recrear desde la propia vivencia reflexionada nuevas formas de producir conocimientos.

En el mismo sentido comprensivo Mejía (2015) plantea que “el sujeto de práctica se propone a sí mismo como objeto de un saber; un observador que se auto-observa ... reconoce que debe preguntar no solo por quién es, sino por qué hace, cómo y dónde lo hace.” (p. 30). La autovaloración de su propia práctica supone un proceso de reconstrucción de las acciones que realizó en el acto didáctico para reconocer si se cumplió con la intencionalidad o existen áreas de oportunidad en la búsqueda constante de la calidad en su gestión, desde el reconocimiento de ser un sujeto capaz de reconocerse en su accionar y distanciarse para valorar su quehacer, una persona que se relaciona con otros para producir nuevos significados, convertidos en saberes nacidos en la cotidianidad de su práctica, al trascender prácticas rutinarias.



Gráfico 25. Trascendentalidad de la Praxis Educativa en la configuración del Ser docente como Sujeto del Conocimiento

Recursividad en la Construcción del Conocimiento desde la Conciencia del Hacer

*El conocimiento de los docentes se configura desde el balance reflexivo y personal, resignificados desde su cosmovisión.
Villarreal (2018)*

Los docentes universitarios generan conocimientos en su accionar, desde la relación subjetiva e intersubjetiva con otros, al obtener nuevos saberes producidos desde las vivencias a través de la revisión profunda y crítica de las teorías, los procesos de diálogo, encuentro y desarrollo curricular en su praxis educativa, desde un sentido recursivo que informa, significa, resignifica y retorna al contexto de acción para informar a la práctica.

De acuerdo a los planteamientos de Torres (2011) en el trabajo práctico desarrollado por el docente “cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de texto.” (p.11). Estos aspectos denotan la necesidad de rupturar rutinas y tradiciones para valorar significativamente la construcción social del conocimiento desde los encuentros dialógicos nacidos en la cotidianidad de las aulas universitarias.

Un elemento a considerar en dichos procesos dialógicos de encuentros y desencuentro con los otros, es el cómo se va gestado una renovación del saber, desde la deliberación para dar origen a la resignificación de los significados y sentidos otorgados por el docente de acuerdo a sus vivencias, en ellos, se manifiesta su intención educativa, autoformativa y política en la búsqueda de su autonomía. Méndez de Garagozzo (ob. cit.) señala sobre el proceso constitutivo del conocimiento, lo siguiente:

El sujeto se enfrenta a la incertidumbre de lo real, por lo cual requiere repensar otras lógicas generativas que aborden la integralidad de sí con esa realidad, porque el devenir fragmentado heredado de la modernidad da cuenta de la separación y desunión de lo que debe estar articulado, comportándose como una invitación a la búsqueda incesante de otras formas de abordar la configuración del conocimiento, a fin de comprender la realidad desde su naturaleza compleja, caótica e incierta y lo inacabado de su construcción. (p.186).

Esta aseveración invita a indagar sobre la recursión en la reconstrucción del conocimiento pedagógico cotidiano, a partir de la deconstrucción de los patrones de pensamiento, accionar docente y hasta de los procesos reflexivos que desarrolla el docente en la comprensión de sí mismo en una realidad determinada, a fin de hacer frente a las brechas u obstáculos que se dibujen en su transitar y renovar esos saberes en un conocimiento desde la comprensión de su propio hacer.

Por su parte, Bolaños (2015) refiere que comprender “es lo más humano que existe. El sentido es un proceso que se construye y configura en el devenir histórico, el cual es capaz de ir constituyendo modos de conocer, modos de ser, formas de actuar y de amar”. (p.25). Desde esta apreciación, la praxis educativa es el elemento humanizador en la reconstrucción permanente de la práctica desde la conciencia del hacer al someter constantemente su propia esencia a la reflexión, reinterpretación y gestar nuevos significados que posteriormente renovarán su propia práctica.

El actor social D plantea “*La praxis es producto de la reflexión sobre la misma práctica... son las representaciones o concepciones emergentes en nuestras reflexiones en y sobre la práctica educativa y docente y la capacidad de movilizar conocimientos a condiciones del contexto educativo ... a la vez esta construcción define y orienta la práctica educativa*””. Desde este sentir, la praxis educativa es la deliberación profunda que hace el docente sobre sí mismo en un contexto real en el cual está llamado a manifestar su esencia profesional, al reconstruir el conocimiento de manera recursiva, con la intención de facilitar la aprehensión de ese conocimiento en la acción, es decir, amerita movilizar saberes desde sus propias representaciones mentales que, a su vez, moviliza su práctica en una acción articuladoramente desencadenante de su esencialidad social y humana.

Cuando se menciona la movilización del saber hacer en el contexto, dirijo la mirada a las competencias profesionales del docente, en la construcción del conocimiento desde la cotidianidad de su hacer. Ante ello en Villarreal (ob. cit.) expresa que el conocimiento pedagógico es el fruto del proceso continuo e inacabado de reflexión sobre la acción del docente, es una construcción social elaborada desde su concepción del mundo en la cual emergen interpretaciones únicas y particulares, en

estrecha relación con su cultura, las condiciones sociales individuales o colectivas que permean la realidad asumida como verdadera en escenarios intersubjetivos.

El docente puede construir conocimientos de la interacción social con los otros, tal como refiere el actor social C: *“desde nuestras interacciones con los estudiantes propiciamos esa construcción de nuevo saberes mediando experiencias con base a la interpretación crítica de la teoría que manejemos... en nuestra cotidianidad ... al estar en una constante reflexión sobre las teorías, la dimensión didáctica y la realimentación que nos dan los mismos estudiantes.”* Los docentes renovamos nuestro saber hacer desde y en el contexto profesional en donde se inserte nuestra práctica, en procesos de reconstrucción dialéctica reflexiva sobre nuestras propias vivencias.

Esta recursión invita a significar la práctica pedagógica, como plantea Ríos (2018) *“una práctica de saber, es el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él, todos ellos asequibles a la descripción histórica”* (p.45). Definición que añade el sentido social e histórico del acontecer cotidiano del docente en la cual participa a través de actos prácticos en los cuales manifiesta quién es ante la docencia, es decir, se manifiestan sus destrezas y conciencia profesional.

De acuerdo con los planteamientos de Sacristán (ob. cit.) las destrezas profesionales son respuestas seguramente originales, pero inevitablemente adaptativas a contextos preestablecidos. La competencia de los profesores está muy ligada al contexto de trabajo en el que las ejercen. Y las destrezas más propiamente profesionalizantes se interrelacionan con las que exige la institución de ese trabajo, tal como manifiesta la actora social D, quien afirma que a través de la praxis del docente *“es una evidencia de lo competentes que somos como docente y como gestores de ese conocimiento pedagógico propio... nuestro quehacer revela el estado de consciencia desarrollada, siendo nuestro accionar el resultado de reflexiones, deliberaciones, motivaciones e intereses, subyacentes en la edificación de la praxis, la cual día a día se fortalece.”*

La recursividad en la construcción del conocimiento desde la conciencia del

hacer, descansa sobre la reconstrucción permanente del conocimiento reflexionado desde la cotidianidad del docente, en el cual se vivencia un ciclo reflexivo de reestructuración y comprensión del accionar para dar emergencia a nuevos significados o reinterpretaciones que puedan enriquecer la práctica presente o futura, de manera constante. A continuación, presento la representación gráfica del mencionado hallazgo.



Gráfico 26. Recursividad en la construcción del conocimiento desde la conciencia del hacer

Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación

Los discursos mundiales históricamente han reconocido a la educación como el mayor potencial para el crecimiento y desarrollo de las naciones, de toda sociedad... ante estos hechos debemos preguntarnos ¿qué tan pertinente y necesaria es la educación actual?
Castillo 2020

La UPEL-IPB, es la Universidad de los Maestros Venezolanos, porque hablar de pedagogos en Venezuela es mencionarla de manera confluye en un imaginario presente

en la sociedad. Es una demanda social enmarcada dentro de una tradición que encierra calidad y pertinencia en la formación de la ciudadanía, pues al egresar pedagogos, la UPEL asume la responsabilidad de actuar con eficacia en cada uno de los trayectos del recorrido formativo de sus educandos, con un sentido humanista y social, generadora de gentilicio identitario y ciudadanía.

Estos aspectos invitan a revisar la pertinencia de las competencias profesionales de los docentes que asumimos esta loable labor, en la cual resalta la condición humanizadora de la educación como fenómeno de estudio y convergen todas las intencionalidades de la sociedad para responder a las necesidades presentes en diferentes contextos, dada la relevancia del compromiso que representa ante los cambios vivenciados a lo largo de la historia.

Con relación a ello, Fernández y Calzadilla (ob. cit.) señalan que “el docente necesita elevar la productividad del conocimiento aceptado socialmente...en las instituciones de educación superior, través de investigaciones pertinentes...podría desempeñar un papel crucial en la innovación.” (p.100), al asumir la responsabilidad social descrita en la misión y visión de la UPEL.

Desde este sentir, Suárez, Trueba, Venegas y Proaño (2020) plantean que la “pertinencia social universitaria refiere la responsabilidad que tienen estas instituciones con la sociedad... implica la planificación de acciones y estrategias que permiten la creación de las condiciones para el acceso y permanencia en las universidades.” (p. 252). Se trata de recrear recursivamente nuevos escenarios para la innovación, el cambio y la transformación de la práctica a fin de garantizar la formación de un profesional con las competencias consolidadas para hacer frente a las necesidades y demandas sociales. Además, invita a reflexionar sobre los rasgos personales para el ingreso a la formación universitaria con la mirada en el perfil profesional del egresado.

La universidad se construye en la cotidianidad por cada uno de los actores sociales que en ella hacemos vida, como refiere la actora social D “*La universidad es un escenario de exigencia, retador, de tránsito inacabado... de esfuerzo continuo, de búsqueda de nuevas motivaciones.*”. Este escenario demanda al docente sumergirse en sí mismo para gestar cambios y transformaciones desde sus potencialidades, asumir su

compromiso al significarse como un docente universitario, al servicio de la función social redituable universitaria. En concordancia a estas ideas, Castillo (2020) expresa:

Pensar en el cambio, presupone aspirar a una realidad distinta a la vivida, exige a las instituciones y sujetos el desarrollo de la capacidad y clima de reflexión, además del diálogo permanente y sincero...permitirá redefinir e innovar, los ejes orientadores del accionar educativo tanto institucional como personal...es la fuerza que demanda el aprendizaje para la comprensión de los desafíos y modificaciones que los tiempos ameritan. (p.64)

Accionar con pertinencia supone gestar constantemente cambios en la dinámica cotidiana que se vivencia en los escenarios universitarios, que solo se puede obtener en un diálogo permanente y sincero como lo plantea esta autora y actora social de esta investigación, desde la reflexión permanente hacia la innovación en los saberes y haceres del docente universitario, con apertura hacia un aprendizaje institucional, al reconocer a la UPEL IPB como un terreno fértil para el desarrollo profesional y personal del docente con pertinencia social.

En consideración de los preceptos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, UNESCO (ob. cit.), la pertinencia de la educación superior se valora con base en “la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen...una mejor articulación con los problemas de la sociedad.”. (pp.105-106). Es importante señalar que en el momento histórico en el cual escribo esta aproximación teórica, la humanidad atraviesa uno de los mayores hitos del Siglo XXI, en el cual el distanciamiento social y la necesidad de generar cualificaciones en competencias tecnológicas, demandan al docente renovar sus conocimientos educativos, pedagógicos y curriculares, ante una realidad en la cual emergen nuevos espacios para aprender, bajo el abrigo de las tecnologías de información y comunicación, así como el desarrollo de las redes sociales como escenarios para el intercambio formativo.

Sobre ello, la UNESCO (ob. cit.) señala que las nuevas tecnologías “brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior.” (p. 110). Esta organización invita a las

universidades a gestionar espacios para la formación permanente en entornos virtuales hacia la búsqueda de la democratización del conocimiento, disminuir las desigualdades en el acceso a las tecnologías. Destaco que ya en el año 2004, Perrenoud (ob. cit.) advertía lo siguiente:

Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta y que tampoco resulta realista imaginar que una formación continua bien concebida ofrecerá nuevas fórmulas cuando las viejas ya no funcionen. El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo. (p. 192).

Estas premisas expuestas por el autor invitaban al maestro a no detener su proceso de formación, para desarrollar las competencias demandadas por la sociedad y mantener la pertinencia en la formación ciudadana, en concordancia con los cambios y transformaciones vivenciadas en la realidad de los contextos sociales, locales, regionales y mundiales. Tal es el caso de la necesidad presente por la enfermedad viral Coronavirus (COVID 19), la cual, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (2020) “se ha convertido en pandemia” (p.1), originando un fenómeno inédito de suspender las clases presenciales y asumir la educación a distancia en la virtualidad, representando un reto para la UPEL IPB, al que se le indexa la crisis social y económica que transita mi amada nación, la cual trae al relieve la marcada desigualdad social en el acceso a la educación y las tecnologías de información y comunicación. Seguidamente dibujo la representación gráfica de este constructo.



Gráfico 27. Pertinencia Social en la Formación de Profesionales de la Educación

Responsabilidad Social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico

*Los tiempos que actualmente transita la humanidad abren la esperanza clara a una educación centrada en nuevos escenarios, constituidos por diversos avances en todas las áreas que conforman la sociedad: tecnología, conocimiento, globalización, incertidumbre y complejidad, entre otras. (p.280)
Flores, Becerra y Flores (2020)*

La responsabilidad social de los profesionales de la docencia en correspondencia con los convenios internacionales suscritos por Venezuela en su Carta Magna (ob. cit.), asumidos en los documentos oficiales vigentes y ratificados en las políticas y filosofía de gestión de las instituciones universitarias, tales como las Políticas de Docencia de la UPEL (ob. cit.), centran su atención hacia la producción de conocimiento para el desarrollo científico-humanístico de la nación. Acciones que conllevan la formación del hombre para la convivencia ciudadana en diferentes escenarios.

Al destacar la relevancia de la labor del docente universitario, Flores, Becerra y Flores (ob. cit.) reflexionan sobre la postura que debemos asumir ante el momento histórico en el cual transitamos para responder de manera responsable ante los avances de la tecnología, la renovación del conocimiento científico, la globalización, la incertidumbre y la complejidad. Desde mi postura como docente universitaria, preciso dentro del escenario incierto actual dada la velocidad en la cual se va renovando el conocimiento por la cantidad de información existente y el auge avasallante de las comunicaciones, valorar en la cotidianidad de mi hacer una verdadera praxis con la intención de responder pertinentemente a las demandas de los educandos, quienes tienen acceso a esa información y en algunos casos requieren un amplio abanico de conocimientos actualizados por parte de quienes asumimos la tarea de formarlos profesionalmente.

Se trata de asumir en nuestra cotidianidad la responsabilidad ante la sociedad como sujetos históricos y epistémicos. Desde este sentir, las reelaboraciones interpretativas y comprensivas de las voces que los actores sociales dirigen, destaca lo planteado por la actora social C *“Nos convierte en docentes nuestra entrega, vocación, compromiso, lo que nos lleva a hacer la diferencia... ser docente es un sentimiento, un valor personal, una vocación, y docente universitario lo ejercen otros profesionales no necesariamente un pedagogo.”*. La significación del docente universitario de la UPEL IPB ante la responsabilidad social de educar a los futuros profesionales de la docencia, al asumir desde su profesionalidad pedagógica o desde otras áreas del conocimiento, la imperiosa tarea de formar a un pedagogo.

Ante esa realidad, los docentes universitarios en la UPEL están llamados a la construcción permanente del conocimiento educativo, pedagógico y curricular, como parte de su responsabilidad social, reconstruyéndolo éticamente con base en la solicitud societal. Según Barón, Vargas y Ramos (2008), la responsabilidad social en las instituciones universitarias *“enlaza principios éticos de autoorganización y democracia que posibilitan la exteriorización de preocupaciones sociales específicas a la organización comprometida con el desarrollo de su entorno ... obliga la articulación de diversas actividades que realiza cotidianamente encaminados al desarrollo del país.”*

(p.68). Integra de manera articulada los procesos de Docencia, Investigación y Extensión, con la intención de cristalizar la filosofía de gestión de la universidad, al impulsar desde sus acciones cotidianas el compromiso social.

Según reseña la UNESCO (ob. cit.) las universidades “deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática.” (p.106). En el caso de la UPEL IPB, se trata del loable compromiso de formar a los formadores de ciudadanos de un país lo que representa una acción que invita a renovar desde su seno, de manera constante, las formas de concebir los procesos didácticos, hasta llegar a los planos de desarrollo de la teoría educativa, pedagógica y curricular, como elemento distintivo, aun cuando se ofrezcan más de dieciocho (18) menciones que requieren un componente de especialización en otra ciencia o en alguna disciplina científica.

Dentro de estos retos, la responsabilidad social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico en la sociedad actual conlleva a revisar el conocimiento líquido al que tienen acceso los educandos, a través de los avances de la ciencia y la tecnología como ramificación de la globalización en la postmodernidad. Por ello, Bauman (2010) expresa que “El conocimiento que se demanda ya no es continuo, acumulativo y direccional...sino otro meramente episódico, que promueve el olvido de lo previamente aprendido, para comenzar así un nuevo aprendizaje adaptado a los contextos en los que debe aplicarse.” (p.10). Esta nueva mirada del conocimiento invita a reelaborar constantemente nuestro saber hacer, ante lo cual siempre he creído que para saber hacer primero debemos saber ser.

Ser docente universitario hace necesario desarrollar la capacidad de movilizar saberes hacia la innovación, entendida como la capacidad de actuar con creatividad ante situaciones que demandan gestionar nuevas aplicaciones al conocimiento. La responsabilidad social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico recrea la apertura que debe tener el docente universitario hacia la búsqueda dentro de sí mismo, en sus raíces formativas, para desde la innovación emerger como un sujeto epistémico y contribuir al desarrollo de las ciencias, desde sus fortalezas, para hacer frente a las

amenazas y oportunidades presentes en los escenarios socioeducativos en el cual desarrolle su práctica. A continuación, presento el gráfico de este constructo teórico:



Gráfico 28. Responsabilidad Social en el desarrollo del episteme educativo y pedagógico.

Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico

Ser profesores universitarios nos exige seguir profesionalizándonos académicamente y de una manera formal. Requiere presentar la productividad investigativa que vamos generando.
Castillo (2020)

La UPEL IPB representa un escenario para la reconstrucción social del conocimiento, en especial el pedagógico, por ser la casa formadora de los maestros venezolanos. Resulta un reto para cualquier profesional participar como docente en ella, al ser ganador de un concurso de oposición en el cual miembros de la comunidad científica valoran las competencias profesionales que poseemos, desde de ese momento somos reconocidos socialmente como personas capaces de construir conocimientos para el avance de la sociedad venezolana, desde la visión compartida en las políticas de docencia, con los requerimientos sociales sobre la profesión.

Ser docente universitario, otorga un reconocimiento profesional que no se limita

a los estudios formales, sino que se configuran durante todas las vivencias transitadas en la cotidianidad del desarrollo de nuestra labor docente, desde la dialéctica con los otros y los contextos donde recrea su servicio a la sociedad. Sobre esta perspectiva, Pinto (2020) considera que “la universidad desde su espacio público, articula el conjunto de procesos mediante los cuales el individuo asimila la experiencia social y la cultura al integrarse a la sociedad en que vive, mediante la educación que constituye su núcleo.” (p.250), por ello la UPEL es un ámbito para la construcción de saberes y conocimientos con la intención de realizar aportes al desarrollo científico-social de la nación venezolana.

El escenario universitario, en especial el del IPB, simboliza para la actora social D “*un escenario de exigencia, retador, de tránsito inacabado... de esfuerzo continuo, de búsqueda de nuevas motivaciones. Desde el IPB, pienso en la justicia, la libertad, la prosperidad y el avance del país, en lo que podemos los maestros aportar para el nacimiento de una nueva educación y país... es responsabilidad y compromiso. También de poder, el poder de cambiar las cosas.*” Los docentes universitarios somos llamados a ser gestores de cambios y transformaciones en la sociedad.

Nuestra voz tiene un impacto en los otros, en la sociedad venezolana y fuera de ella, dada la trascendencia de la institucionalidad de la UPEL, su trayectoria y la calidad de los profesionales que en ella nos formamos. Al respecto, Ugas (ob. cit.) refiere que la labor pedagógica se desarrolla como una reconstrucción del proceso social y de la teoría que lo sustenta. Por tanto, considero a la UPEL IPB como un espacio para avanzar, actualizar, resignificar el tradicional episteme pedagógico. Se trata de comprender a la universidad no sólo como un espacio de la práctica, sino como un ámbito para la socialización, recreación y emergencia de conocimiento pedagógico desde un sujeto social capaz de comprender y comprenderse en su ser docente como sujeto del conocimiento al reconocer su compromiso con la formación ciudadana.

Desde esta visión, el estilo de pensamiento del docente, su disposición a convertirse en sujeto del conocimiento al significarse como un científico social capaz de generar conocimiento y recrear desde su saber, contribuye a configurar un conocimiento que informe al episteme educativo y pedagógico en atención a la

preparación de los ciudadanos para la vida en una sociedad global que demanda profesionales capaces de movilizar sus saberes y hacer frente a los complejos retos presentes en las sociedades de hoy día. En esta significación del docente, tal como refiere Méndez de Garagozzo (ob. cit.) confluye la voluntad de conocer, el incentivo a aventurarse a generar aportes desde su saber hacer cotidiano, su condición de ser en el mundo, capaz de crear y recrear realidades y teorías.

Interpreto a la universidad como un espacio para el avance del episteme pedagógico, donde se invita al docente a gestar cambios y transformaciones para el desarrollo científico-humanístico de la sociedad, en especial en lo que corresponde a las ciencias educativas y pedagógicas, al proponer acciones investigativas desde y en su propia práctica para rupturar barreras epistemológicas que impiden la emergencia de un conocimiento situado en un contexto histórico-social, con la mirada en el desarrollo social sostenible y sustentable, en la incesante búsqueda del bien común para el avance de la nación. A continuación, la representación gráfica de este constructo:



Gráfico 29. Espacio para el Avance del Episteme Pedagógico

Ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares

El sujeto, en una constante interpretación y reinterpretación de la realidad en que vive, toma conciencia de su existencia como persona, al tiempo que permanece en una definición identitaria constante.
Montilva, Sandoval y Vásquez (2021)

Al pensar en la UPEL IPB vienen a mi mente emociones vivenciadas desde el primer día que decidí ser docente y formarme en esa casa de estudios, hasta las que transito hoy desde la distancia como parte del equipo de la Maestría en Currículo en la cual sigo laborando de manera activa. La Universidad Pedagógica siempre ha sido un escenario para el encuentro de culturas, saberes y haceres, al ofrecer a sus actores educativos, escenarios para el reconocimiento del ser docente configurado desde las acciones intersubjetivas y subjetivas con los otros

Era tan común encontrarse en los pasillos a los grupos culturales, mientras que se presentaba una exposición de arte o se recibía la visita de estudiantes de escuelas o liceos, a la par, los futuros profesionales hacían sus juegos deportivos o ejercitaban para ello, participaban en ponencias, carteles, hacían conciertos o encuentros académicos. En algunos pasillos se veían estudiantes haciendo sus materiales curriculares o practicaban algún instrumento musical para alegrar a los chicos de ciencias naturales o educación técnica en sus laboratorios, en la biblioteca escaseaban los textos y en sus mesas los preparadores ayudaban a otros estudiantes.

Esas acciones eran visibles a todos quienes asistían a la universidad, y detrás de ello, estaban los gestores de tanta belleza, los docentes. Mis profesores, quienes después fueron mis compañeros de trabajo y algunos hasta mis pares académicos, un reto que asumí desde la valoración de sus aportes en mi propia formación y el intercambio de saberes en la cotidianidad del desarrollo de nuestras funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

Para muchos de nosotros no existía ningún obstáculo que impidiera desarrollar nuestra práctica, aun cuando la matrícula fue disminuyendo y nuestras condiciones salariales hacían insostenible nuestra labor. Confieso que mi amada UPEL es lo que

más extraño al estar fuera de mi país, en la que sigo creyendo, por lo cual trabajo en ella aún en la distancia, ya que emigré a otro país por mi hijo y su futuro deportivo-profesional, pero jamás dejaré de ser una hija del IPB, para quien permanentemente estaré. La universidad me dio tanto que siempre estaré en deuda con ella y con cada uno de mis docentes, colegas, educandos, porque gracias a ellos configuré gran parte de mi identidad profesional.

Coincido totalmente con lo que expresa el actor social A “*el entorno en donde labores conforma la identidad docente y va cambiando a medida que transcurre tu labor, nunca se termina de construir*”. A través de la cultura universitaria se gesta la construcción permanente de la identidad del docente, por ello considero que la UPEL IPB es un espacio de encuentro y diálogo, propicio para el desarrollo de talentos e ideales, al representar un escenario para conformar la identidad personal y profesional, además de fungir como un ámbito para el encuentro con el sí mismo. En este devenir, la universidad representa un espacio favorable para conocernos e ir acercándonos a la verdad más allá de lo que puedan representar las cosas. Sobre ello Ávila y Montero (ob. cit.) manifiestan lo siguiente:

La UPEL-IPB como contexto universitario y lugar de encuentro de rostros con identidades propias, se convierte en un punto de referencia de una docencia que se interesa por lo humano y por la existencia de éste. Un espacio que trasciende a lo académico y se fundamenta en la alteridad, se rompe el distanciamiento vertical y se valora la existencia humana y espiritual de quienes conforman la comunidad universitaria. (p.171)

En cada rostro de la comunidad universitaria de la UPEL recorre una identidad, configurada a través del reconocimiento del otro, de su visión del mundo, intereses, ideologías, que a su vez se reconfiguran en el transitar cotidiano intersubjetivo con otros, desde la otredad y el sentido de alteridad, quienes vivencian el mismo proceso en la interacción social, en la cual se va configurando la cultura universitaria y el diálogo, como señala el actor social B se trata de un “*un espacio...para el desarrollo de nuestros ideales, pensamientos, creatividad y personalidad con el propósito de desplegar plenamente como seres humanos.*”

Para Navarrete-Cazales (2015) “La identidad es una categoría general que posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás, a distinguirnos de los otros, y decir qué es lo que somos y lo que no somos” (p. 468). Ella se configura a través de la cultura organizacional emanada de prácticas sedimentadas a través del tiempo y la construcción social colectiva, permeada por la estructura sociohistórica en la cual se desarrolle la práctica del docente, en un proceso de reelaboración recursiva.

Asimismo, Montilva, Sandoval y Vásquez (2021) señalan que la identidad es permeada por las vivencias de su historia familiar, el contexto o ambiente social donde se desenvuelve, sus relaciones y las interacciones sociales que lo llevan a desempeñar un rol específico y a crear significados en torno a él, bajo la mirada de los otros. Estas interacciones pueden dar origen a una identidad colectiva, en la que el sujeto se apropia del modo de vida, hábitos y costumbres del grupo al que pertenece y con el que se identifica, como parte de una categoría social.

Desde el punto de vista axiológico, destaco el pensamiento de Perdomo (2020), quien manifiesta “las universidades enfrentan el reto de formar docentes capaces de transformar su praxis pedagógica para atender con gran calidad humana a los estudiantes en su proceso formativo.” (p. 38). El reconocimiento del otro desde una perspectiva humana encierra comprender a la educación como una actividad humanizante del ser.

El escenario universitario permite al docente confrontar su cosmovisión y formación ante una realidad que le demanda ciertos requerimientos que lo obligan a estar en una constante evolución en la configuración de su propia identidad. Las identidades individuales son construidas en la interacción con los otros a través del recorrido de formación inicial hasta la postgraduada, las vivencias profesionales en las aulas y fuera de ella, las actividades de investigación y extensión en las cuales participe activamente el profesional, orientado siempre por los principios y valores institucionales, para dar emergencia a nuevos dinamismos innovadores, creativos, en el cual cada docente pueda construir su identidad en la recreación integradora de sus saberes.



Gráfico 30. Ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares

Sentido Ontológico, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico del Conocimiento Pedagógico Emergente en la Praxis Educativa del Docente Universitario

La teoría conocimiento pedagógico emergente del sentido reflexivo en la praxis educativa del docente universitario brota desde quién es el docente, cimentada en su significancia en la formación docente permanente y su sentido social e histórico en la construcción del conocimiento pedagógico, para construir a través de la esencialidad de su propia metacognición la integración, reconstrucción y transformación del episteme pedagógico, del cual se denota su sentido ético- humanista.

A partir del sentido ontológico comprensivo de la realidad social como una

construcción de sentido intersubjetivo que emerge de las personas que la habitan y comparten simbolismos, creencias y significados cotidianos en ella. Axiológicamente, estos procesos se posicionan ante la búsqueda permanente de trascendencia de la praxis educativa para la configuración del ser docente como sujeto del conocimiento, la cual se dinamiza transversalmente desde la recursividad en la construcción del mismo desde la conciencia del hacer y la docencia investigativa en su resignificación recursiva dentro de la UPEL IPB, como ámbito identitario para el encuentro de saberes educativos, pedagógicos y curriculares.

En este transitar, el sentido social de la teoría posiciona a la UPEL IPB como un espacio para el avance del episteme pedagógico, bajo las raíces inspiradoras de la pertinencia social en la formación de profesionales de la educación y la responsabilidad social. Además, se devela al docente universitario como un sujeto epistémico histórico social que construye conocimientos desde la cotidianidad de las prácticas que desarrolla en interacción con los otros.

En el sentido praxeológico, aprecio la importancia de la resignificación de la práctica educativa del docente universitario como un proceder dinámico y complejo que impulsa, desde la innovación, la generación de nuevos conocimientos, a partir de la recursión en la comprensión permanente de su labor, a través de la docencia universitaria sobre y en su propia práctica en la cual reelabora su quehacer al aproximarse a la verdadera praxis. Al transitar estos senderos, el docente cuestiona constantemente su ser y hacer a través de procesos metacognitivos que le permiten realimentar su esencia, a partir de las vivencias reflexionadas a través de sus vínculos retrospectivos y proyectivos.

A fin de dar legitimidad a las elaboraciones emergentes de la práctica, el docente debe someterlas a la rigurosidad científica ante una comunidad académica que la avale como un aporte valioso al desarrollo del episteme. En ese momento, el conocimiento resignificado en un saber regresa al conocimiento de manera renovada o actualizada, conforme a los requerimientos de un contexto en particular. Estas construcciones pueden replicarse, o servir de punto de partida para la construcción del conocimiento por parte de otros y dar continuidad a ese ciclo constructivo entre saber y conocimiento.

Seguidamente presento la representación gráfica de la aproximación teórica sobre el Conocimiento pedagógico emergente del sentido reflexivo en la praxis educativa cotidiana del docente universitario.

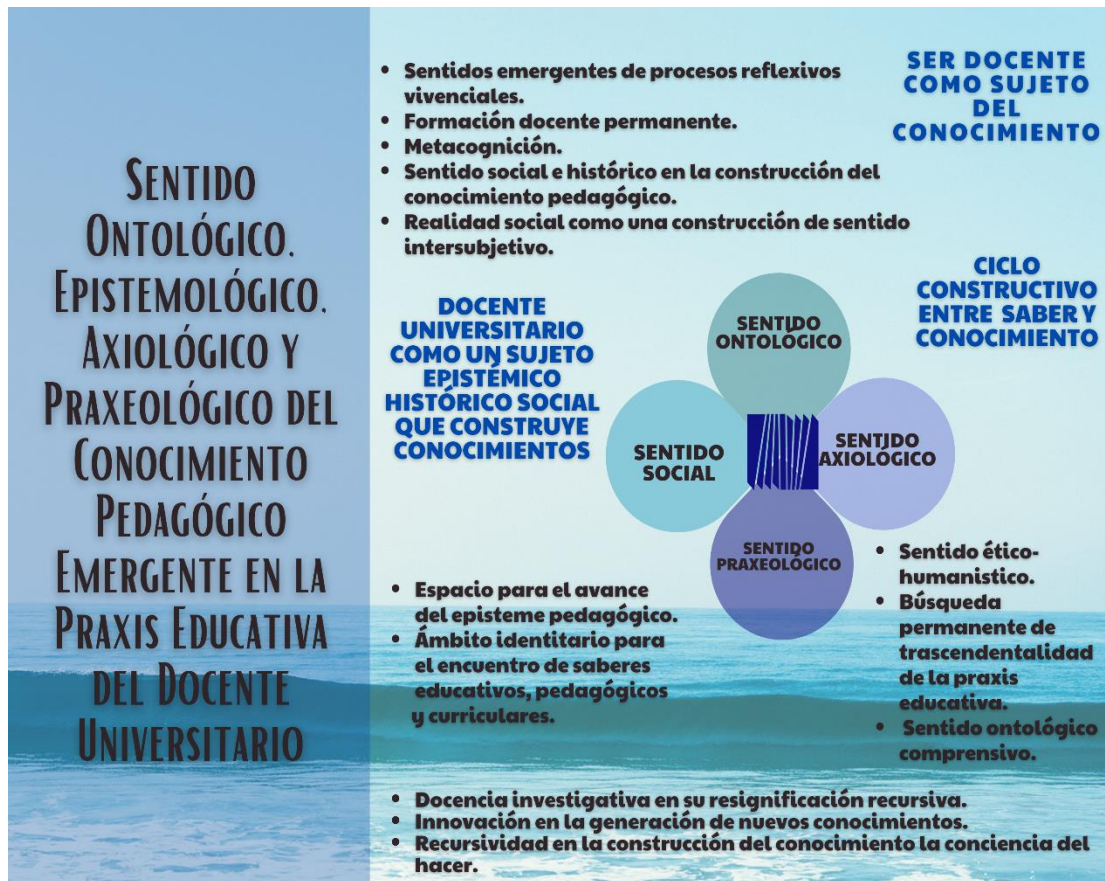
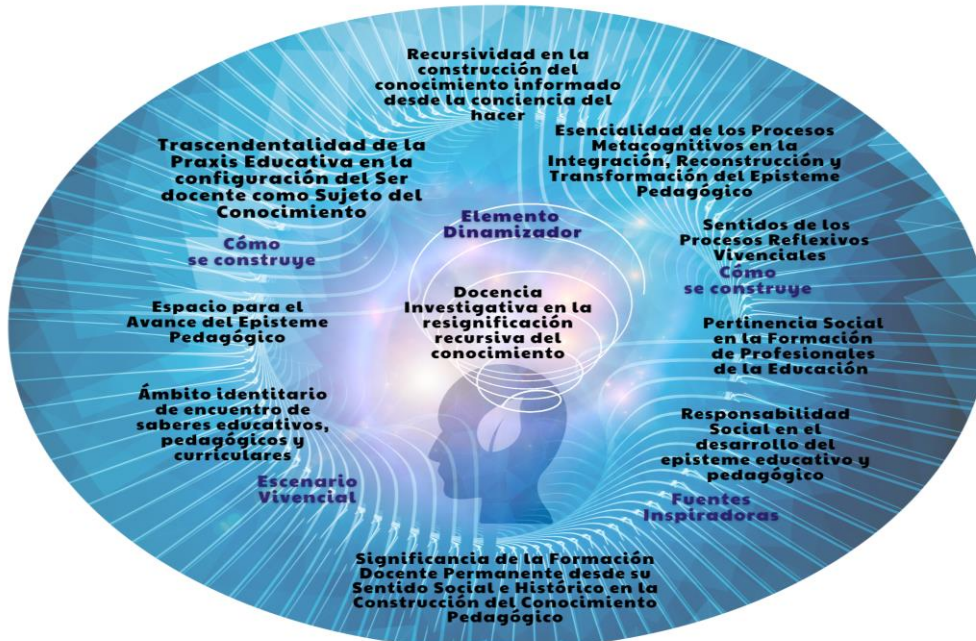


Gráfico 31. Sentido Ontológicos, Epistemológico, Axiológico y Praxeológico del Conocimiento Pedagógico Emergente en la Praxis Educativa del Docente Universitario



Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa Cotidiana del Docente Universitario

Gráfico 32. Conocimiento Pedagógico Emergente del Sentido Reflexivo en la Praxis Educativa Cotidiana del Docente Universitario.

ESTADÍA VI

REFLEXIONES SOBRE EL ARRIBO AL OCÉANO AZUL

Buque Metafórico

Al iniciar el recorrido de esta investigación confronté muchas interrogantes sobre el accionar del docente universitario en la construcción del conocimiento pedagógico, dada mis vivencias en el ámbito de la UPEL IPB desde el Departamento de Formación Docente, en el cual tenía la posibilidad de adentrarme a las diferentes especialidades que conforman esta casa de estudio. Luego, al iniciar mis estudios de doctorado en el PIDE, aprendí a comprender al otro y la necesidad de escuchar de la viva voz de diferentes colegas, el significado y sentido que le otorgan a esta loable y difícil tarea.

En ese momento ya estaba adentrándome a un estudio mucho más formal del currículo, sin imaginarme que proseguiría tanto su estudio hasta convertirme en docente de didáctica, currículo y pedagogía e innovaciones curriculares, a la par de mi preparación para el concurso de docente de currículo, en el cual se hacía más grande el espectro de estudio y resultaba aleccionador y a su vez un reto ir escudriñando cada postura, corriente, enfoque, teoría y paradigma.

Creo que desde mis reflexiones didácticas y la revisión de teóricos fui construyendo mi visión sobre educación, currículo y pedagogía, no fue de otra manera, sino desde la práctica cotidiana en los escenarios de la UPEL IPB; como planteo en la teoría, el conocimiento pedagógico es fuente transcendental en el desarrollo del episteme educativo desde la cotidianidad del hacer del docente universitario. Expreso que es difícil, porque no solamente cuenta ser un experto conocedor de un área de formación, sino que, se trata del saber direccionar procesos de enseñanza y aprendizaje para que otro aprenda y, porque no, supere al maestro.

Este proceso parte desde la historia de vida de cada profesional de la docencia y está impregnado por su cosmovisión. Recuerdo en una oportunidad escuchar al párroco

de mi parroquia Santa Gema de Galgani decir que la relación del hombre con Dios es la que direcciona su postura ante la ciencia y la sociedad. Ese planteamiento me invitó a reflexionar, porque en la Universidad aprendí que la visión del hombre en el mundo es la que direcciona su paradigma. Esta reflexión me llevó a visitar a mi apreciado padre Alfonso y preguntarle sobre su afirmación y simplemente me dijo: si crees en un Dios que es amor verás la vida de diferente manera a una persona que lo perciba como un Dios castigador.

Desde ese día me fui a mi casa a seguir revisando sobre esas ideas que derribaban en mi pensamiento la formación positivista, procedente de los paradigmas de las ciencias sociales aceptados y reconocidos por la academia, acercándome hacia una dimensión mucho más humana. Recuerdo que en mis días de formación Doctoral siempre le pedía a Dios que me diera la sabiduría para elegir un tema bonito, apasionante y que aportara felicidad, además de ser un aporte a la academia, en un momento histórico, político y social complejo no solo para la Universidad, sino en cualquier ámbito, en el cual construir una tesis significaba atravesar por mareas rojas, en sentido figurado y literal. Por ello hice uso de la analogía de la Estrategia del Océano Azul, descrita en el diseño de la investigación.

No era sencillo, mis compañeros tenían muy claro qué investigar y yo paseándome entre el análisis del discurso, los preconceptos de los profesores universitarios, pues no había atendido aún varias cosas. Lo primero, era comprender que existían otros que eran diferentes a mí, por lo tanto, pensaban y actuaban diferente y eso estaba bien, se trató de aprender a callar mi voz y escuchar a los demás. Recuerdo que las Dras. Teresa Hernández, María Teresa Herrera y Lexy Mujica decían que mi tema de investigación debería llevarme a comprender a los otros docentes y su visión sobre la pedagogía. Reconocer la condición humana del otro y leer los escritos de Platón y Hannah Arendt, fueron determinantes en ese proceso interno de búsqueda de significados, tal como me lo recomendaron el Dr. Oscar Barragán y la Dra. Esperanza Piña de Valderrama, quienes siempre ofrecieron palabras orientadoras para seguir esta travesía.

En esos escenarios conocí en la academia a mi tutora, aunque ya la conocía y

admiraba desde hace años, la Dra Ana de Garagozzo y sentí una conexión con su discurso y desde ese momento anhelé su acompañamiento en este camino. Creo que fue una de las mejores decisiones que tomé y agradezco siempre que ella aceptara vivir este proceso conmigo. Nada fácil, pero muy ameno porque siempre imperó el respeto y el humor en nuestras conversaciones, aun cuando me corregía detalladamente para ir perfilando este informe de Tesis, que espero sea útil en la construcción de las ciencias pedagógicas y educativas.

Mis compañeros del núcleo aportaron cada uno de diferente manera, creo que en mi trabajo están ellos, por lo cual, uno de mis mayores vivencias están signadas por la construcción colectiva del saber en escenarios del Doctorado, sin esa interacción de respeto y familiaridad, que nos llevó a ser tolerantes y aprender de cada uno; para mí todos son grandes amigos y maestros de vida.

Hasta ahora esos obstáculos eran internos, pero externamente, la universidad estaba pasando por un momento crítico, en el cual disminuyó la matrícula y poco a poco también muchos profesores se jubilaron y otros se fueron del país, era muy común escuchar a compañeros expresar su sentir sobre los obstáculos económicos y sociales que debían sobrellevar para estar en la universidad, y así transcurrió el tiempo y con el apoyo de los Doctores que nos acompañaron logramos culminar nuestra formación, entre caminatas, clases bajo un árbol en el parque del este, situaciones adversas pero que no impidieron el desarrollo de cada semestre y la ejecución de eventos con invitados en conferencias virtuales o presenciales, escenarios enriquecedores en todas nuestras vivencias, inigualables y que no cambiaría por nada.

Muchos nos decían que éramos de otro planeta porque en ese momento nadie estaba preocupado por construir aportes a la academia pedagógica, que había un tema de sobrevivencia y la universidad estaba atravesando por momentos muy difíciles. Sin embargo, siempre pensé y decía que mientras quedara un estudiante, teníamos un compromiso, y seguíamos no solo en el doctorado sino en la maestría y sobre todo en el pregrado, creando situaciones de aprendizaje socialmente situadas, organizando eventos nacionales e internacionales, ciertamente con pocos participantes, pero era un incentivo para continuar dándole vida a mi amada universidad.

A nivel personal, mi hijo se encontraba en su preparación como esgrimista y tenía muchas victorias conquistadas, pero de un momento para otro comenzó a bajar su nivel, ya no era igual, se habían ido muchos de sus compañeros y entrenadores. Como familia llegó el momento de decidir lo mejor para él, y fue cuando comenzaron los preparativos para emigrar, proceso que concreté un año antes de terminar esta tesis.

A la par mi proyecto de tesis fue aprobado, ya estaba en una isla más segura, y comencé a realizar mis entrevistas para posteriormente pasearme por la construcción de la teoría sustantiva. Ese océano rojo que transité en la investigación no estaba sola, me acompañaron los actores sociales y junto a ellos me sumergí a través del regalo del conocimiento que me otorgaron a través de sus voces. Ya en otras latitudes, el mundo cambió para todos, la pandemia por el COVID 2019 vino a transformar las formas de comunicación, a colocar en pausa muchas metas, pues proteger nuestra salud pasó a primer plano.

Demoré mucho tiempo en realizar el cierre del informe de tesis, pero debo confesar que mis actores sociales fueron tan maravillosamente generosos que me llevaron a leer y releer en un verdadero ciclo interpretativo, de la mano en la distancia de mi tutora, sin ella, definitivamente no hubiese logrado cristalizar esta producción, además de ayudarme a seguir viendo la nobleza de nuestro señor Jesucristo en cada estadía transitada.

Fue a través de iniciar el proceso fenomenológico-hermenéutico que implicó reconstruir de mis propias creencias para escuchar al otro e intentar develar, interpretar y comprender desde la voz de grandes profesionales que dedicaron parte de su tiempo para acompañarme en esta aventura y lograr emerger a un océano azul a la luz de las vivencias reflexionadas en ámbitos académicos.

Al asumir como analogía la estrategia del océano azul en el diseño metodológico (ver gráfico 3), dibujé la bitácora para la generación de este océano, representada por la teoría propuesta desde la innovación en la construcción del conocimiento pedagógico emergente de la praxis educativa del docente universitario, al develar, interpretar y comprender desde las voces de los actores sociales los significados y sentidos sobre el fenómeno de estudio.

Transité por varias islas ancladas en un océano rojo, que representaban las grandes barreras epistemológicas, económicas y sociales presentes en el contexto de la indagación, aunado a la pandemia generada por el virus COVID-19, para desde la construcción social del conocimiento mirar en la profundidad del ser de mis actores sociales al interpretar los discursos que generosamente compartieron, desde un ámbito reflexivo, así tomar de sus fortalezas los elementos que se configuraron en la teoría propuesta.

Se trató de innovar desde el valor otorgado por los actores sociales a las unidades hermenéuticas conocimiento pedagógico, praxis educativa y escenario universitario, con el acompañamiento de mi tutora para cristalizar la teoría que recrea el sentido científico-humanista de la labor del docente universitario y la trascendencia de sus significaciones hacia la consolidación del episteme pedagógico como ciencia. Esto me llevó a comprender su propio mundo, en un ciclo hermenéutico de significancias que demandaron una revisión profunda de los faros teóricos para dirigirnos a un puerto seguro, representado por el océano azul que juntos construimos.

Ese es nuestro océano azul de hoy, una construcción que atesoro por el crecimiento personal y profesional brindado, al consolidar competencias investigativas y reestructurar mi cosmovisión permeada por la formación técnica, hacia senderos cualitativos, en los cuales vivencié como investigadora fenomenológica hermeneuta la belleza de comprender el conocimiento socialmente construido en la relación cara a cara con los otros, al inicio con los actores sociales informales y posteriormente con los formales, a quienes entrevisté presencialmente en su mundo cotidiano universitario y luego de manera virtual, para realizar el regreso a ellos al recrear un sentido de credibilidad en las elaboraciones interpretativas realizadas y así legitimar el conocimiento construido.

Expreso, en el cierre de mi metáfora, que estar en un océano azul en momentos de incertidumbre no es sencillo, se logra por instantes dada la naturaleza humana como seres bio-psicosociales, además de ser parte de nuestra responsabilidad social al significarnos como ser sujetos epistémicos, tal como expresaron mis actores sociales, construimos conocimientos día a día en nuestra cotidianidad, en la interacción con los

otros. Por ello creo firmemente en nuestra tarea de sumergirnos en el océano rojo signado por las carencias en un momento histórico social determinado, para encontrar desde la innovación y el cambio permanente un océano azul referencial o puerto de llegada seguro a las futuras generaciones.

Considero oportuno reafirmar que esta teoría no se hizo sola, es el encuentro de muchas ideas, de grandes actores sociales en esta aventura investigativa ellos son los grandes protagonistas de esta indagación, a quienes agradezco y bendigo. Pareciera que hasta este momento culminé mi informe de Tesis Doctoral, pero no, soy docente universitario y al asumir mi responsabilidad como hija de la UPEL IPB debo resignificar lo que en un momento fue para mí una analogía y que en este episodio asumo como metáfora para atisbar nuevos senderos al navegar hacia otros océanos azules, desde mis propias vivencias como investigadora fenomenológica- hermenéutica.

Atisbar Nuevos Senderos

Destaco la conformidad de recrear la estrategia del océano azul propuesta por Kim y Mauborgne (ob. cit.). Esta invita a mirar seis principios para que las organizaciones busquen dentro de sí cómo transitar escenarios complejos y competitivos, como los que se vivencian actualmente en la UPEL IPB, a fin de centrarse en propuestas de valor y emerger hacia otros océanos.

Desde el sentir de estas ideas, considero oportuno ofrecer algunas reflexiones para configurar un mapa de innovación con valor para la UPEL, el cual puede ser el punto de partida para futuras investigaciones o para trazar nuevas bitácoras en la innovación universitaria en consideración del docente como el actor, autor y agente del hecho educativo en su condición de sujeto constructor de conocimientos.

Al atisbar nuevos senderos cavilo sobre el camino recorrido en esta investigación y estas ideas surgen desde la interpretación reflexiva como puntos dibujados en un mapa que puede ayudar a guiar a otros náufragos en el gran océano de la docencia universitaria, para rupturar paradigmas al apuntar hacia la innovación permanente, en la producción del conocimiento pedagógico:

Reconstruir las fronteras de la gestión del conocimiento

- Buscar dentro de nosotros mismos, identificar las construcciones que hacemos en la cotidianidad de nuestra labor para cumplir la misión de educar y edificar conocimientos, como sujetos epistémicos. Se trata de innovar con valor para crear nuevas formas de construir conocimiento, en la búsqueda de la formación de profesionales con competencias pertinentes a las demandas sociales.
- Cristalizar una formación docente permanente con sentido social e histórico para la construcción del conocimiento pedagógico es una ardua tarea que involucra revisar, tal como lo establece la UNESCO (ob. cit.) los procesos de formación inicial, formación postgraduada y la carrera docente. esto involucra asumir nuevas miradas en la formación del docente, más humana, en sintonía con las necesidades sociales para brindarle a los docentes en formación oportunidades que les permitan trascender enfoques tradicionales, mirar los perfiles profesionales en atención al acontecer social.
- Considerar que la modernidad líquida demanda una estructura comunicacional mucho más inmediata, la cual amerita una plataforma tecnológica para la difusión del conocimiento socialmente construido que permita divulgar el accionar científico de la UPEL de manera remota.

Enfocarse en la responsabilidad social institucional para con su entorno

- Volver al pensamiento del Ilustre Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa y enraizarlo en los modelos educativos y pedagógicos. No perder de vista nuestras raíces, nuestra filosofía plasmada en la misión y visión del IPB y la universidad.
- Superar el océano rojo de la rutina, para trascender las prácticas tradicionales, reproducción de contenidos sin sentido contextual, competitividad basada en los resultados y no en el desarrollo humano.
- Realizar una actualización a los docentes y tutores de la UPEL para guiar a los educandos hacia investigaciones que sean pertinentes y necesarias para la sociedad, romper con la visión de investigaciones desvinculadas con la realidad.
- Servir de asesor a otras universidades en el mundo con nuestra bandera de ser la

universidad de los maestros venezolanos.

- Crear un ambiente de confianza, respeto hacia la innovación y a las ideas divergentes, aperturar nuevas miradas en las comunidades científicas abiertas al cambio y la innovación desde el respeto a la tradición y a quienes somos, con la intención de desarrollar en los educandos competencias docentes globales, desde un trabajo articulado con el entorno social de cada instituto o especialidad.

Ir más allá hacia la formación pertinente del egresado

- Mirar estratégicamente hacia el futuro, no centrarse en la universidad que tenemos sino la que queremos, tal como lo expresa Prieto (ob. cit.)
- Establecer estratégicamente las actividades comunes en los departamentos sobre educación, currículo y pedagogía.
- Crear grupos estratégicos para ser líder en la generación de conocimiento educativo y pedagógico, como aspectos que incorporan identidad al docente de la UPEL.
- Desarrollar investigaciones a partir de la metodología de sistematización de experiencias para reivindicar la construcción del conocimiento reflexionado en el hacer, como una oportunidad hacia la producción del conocimiento al significarla como una metodología de raíces Latinoamericana y no como un método de apoyo a la investigación acción participativa o la etnografía educativa.
- Ofrecer servicios complementarios a la comunidad universitaria a través de la integración de la docencia, la investigación y la extensión hacia el fortalecimiento de las líneas de investigación desde el quehacer del docente de la UPEL.

Gestión del currículo institucional de la UPEL desde la innovación

- Valorar los procesos de acompañamiento del docente, diseñar programas de formación para orientar al docente en la construcción de rutas para una verdadera docencia investigativa.
- Hacer convenios con universidades en el exterior para la acreditación de competencias, el desarrollo de investigaciones pertinentes, eventos de divulgación científica, entre otros.
- Estudiar las desigualdades sociales presentes en la comunidad institucional sobre

todo en lo relativo al acceso a las tecnologías de información y comunicación.

- Incorporar la internacionalización y virtualización del currículo como un eje transversal en el diseño curricular, esto permitirá dinamizar la formación del estudiante dese la flexibilidad curricular planteada en el documento base del Diseño Curricular (ob.cit) y facilitar la movilización del talento humano hacia la consolidación de un perfil del egresado que responda a las demandas de la ciudadanía global.

Ciclo recursivo de mejora continua para asegurar la pertinencia social de sus egresados

- Establecer sistemas de control y seguimiento en la formación para atender al perfil de egreso, crecimiento del personal, generación de innovaciones desde la universidad, establecer comisiones permanentes para la evaluación de los requerimientos del mercado laboral de los futuros egresados.
- Gestionar curricularmente el valor del aprendizaje organizacional emergente de la sistematización recursiva en la generación del conocimiento.
- Acuñar un modelo de innovación universitaria de la mano con los núcleos, unidades y líneas de investigación.

Estas reflexiones sin duda requieren una mirada holística de la gestión curricular para incentivar a la comunidad Ipebista, a fin de comprometerlos con su labor y el engranaje de todo un equipo, apuntando hacia océanos azules integradores desde nuestros grandes puntos de encuentro, denotados por la naturaleza educativa, pedagógica y humanista de nuestra universidad.

Dibujar nuevos océanos debería estar enmarcado en lograr la autonomía del estudiante, garantizar una formación pertinente a las demandas sociales, ello nos vincula con el entorno desde la articulación de las funciones universitarias, para consolidar el reto de indagar de manera permanente y construir nuevos senderos que sirvan de océanos azules.

Esto se logrará al significarnos como sujetos del conocimiento, avizorar nuestra práctica como espacio para la innovación y resignificación del saber, una tarea que nos

sumerge en un ciclo recursivo incesante, pues se renovará cada día en el sueño de todos los que amamos nuestra profesión, además de encaminarnos a conseguir la sostenibilidad y renovación de la estrategia del océano azul en escenarios universitarios.

Significar a los docentes de la UPEL IPB como sujetos del conocimiento da cuenta de una labor no solo científica sino marcada por un carácter humanista, al devenir como tal del ejercicio de su profesión, cuya naturaleza social invita a repensar constantemente sobre las realidades educativas, solidarias y recrear sentidos compartidos sobre una práctica desde la cual pueden emerger nuevos conocimientos que informen la teoría, en un ciclo recursivo, cuya complejidad permita considerar al docente un científico social, superador de los obstáculos y complejos que lo mantienen sumergidos en rutinas y la repetición acrítica de contenidos, pero que desde esta aproximación teórica puede recrearse como un sujeto social, comunicativo, histórico, epistémico, permeado por un sentido innovador desde su condición pedagógica.



Gráfico 33. Atisbar nuevos senderos

REFERENCIAS

- Alanis, A. (2004). El saber en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente. México: Trillas.
- Almonacid, A. (2017) El proceso de construcción del conocimiento didáctico del contenido en el profesorado de educación física de la región de Maule, Chile. Tesis Doctoral Facultad de Educación en la Universidad de Extremadura, Chile. Disponible en: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6238/TDUEX_2017_Almonacid_Fierro.pdf?sequence=1 Consulta: 25-08-2017.
- Alvarado, N. (2019) Quehacer docente desde la óptica de los intereses constitutivos del conocimiento. Redine - redne@ucla.edu.ve ISSN: 2244-7997. Vol. 12. N° 2. Jul. – dic. 2020. Pp. 46 – 55. Licencia: CC BY NC SA. Universidad Centrocidental Lisandro Alvarado – Barquisimeto. Venezuela.
- Arancibia, M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 62-76. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412015000200005 Consulta: 21-03-2021.
- Ávila, E. (2019). El ser docente universitario, un estudio fenomenológico desde la perspectiva pedagógica. Tesis Doctoral Programa Interinstitucional Doctorado en Educación PIDE.
- Bachelard, G. (2010) La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, 25ª edición, trad. José Babini, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Bachelard, G. (1978). El racionalismo aplicado. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barón, M. Vargas J. y Ramos I. (2008), Los Retos de la Responsabilidad Social Universitaria: Construyendo Paz desde da Universidad. Instituto Internacional de UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC.
- Barragán, O. (2011) Hacia una Fundamentación del concepto de Educación. Algunas Consideraciones en torno a los libros V a VII de Platón. Material Mimeografiado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto Subdirección de Investigación Doctorado en Educación (PIDE)
- Bauman, Z. (2010). Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Bello, L. (2010) Comunidades de aprendizaje. "Círculos de reflexión en los 34 CETIS del Distrito Federal". Caracas

- Bolaños, R. (2015). Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, Núm. 19: (julio-diciembre 2015): El Método: Su despliegue en las ciencias y en la praxis educativa Disponible en <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.01> Consulta; 05-01-2021
- Bolívar, A. (2016) Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. Universidad de Granada. Tesis Doctoral
- Carbonell, J. (2014). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Quinta Edición, Ediciones Morata. Madrid
- Castillo, N. (2020). Pedagogía de la Ciudadanía: Perspectivas para la Transformación Social y Humana. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 367860. Diciembre 30 de 1999. Reimpresión por error material del ente emisor. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No. 05453 (Extraordinario. Marzo 24 de 2000).
- Contreras, J. (2001). *La Autonomía del profesorado*. Ediciones Morata: Madrid
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, PREAL
- Contreras, J. y Pérez N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata, Madrid.
- De la Torre, S. (2002) *Innovación educativa: El proceso de innovación*, Madrid, España.
- Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y del Caribe, (2018) Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la OEI a la CRES 2018, Argentina.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal: Lito Formas
- Díaz, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad de la formación docente. En: D. Izarra y R. Ramírez (Comps.). *Docente, Enseñanza*

- y Escuela (pp. 21-37). Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Recuperado de <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2016/10/1-La-reflexi%C3%B3n-epistemol%C3%B3gica-en-la-pr%C3%A1ctica-pedag%C3%B3gica.pdf>.
- Dilthey, W., Obras, VIII, Los tipos de concepción del mundo, F. C.E., México, 1954,
- Documento Base del Currículo UPEL (2011). Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Durkheim, É. (1999). Educación y Sociología, Ed. Dialogo, tercera edición, México.
- Egges C.(1994) Platón Diálogos IV República. Biblioteca Clásica Greidos
- Elliot, J. (2010). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata. España
- Escudero, J. (2007) Diseño desarrollo e innovación del currículum. Síntesis: Madrid
- Fernández, B. (2009). El currículo como espacio público tendencia emergente para innovar en la educación universitaria. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_2/fernandez_betsi.pdf. Consulta: 29-03-2019
- Fernández, B. Calzadilla, D. (2016) La investigación y el conocimiento constituido desde la praxis del docente universitario Revista Educación Superior y Sociedad Colección 25º Aniversario DIRECTOR UNESCO-IESALC. Disponible en: Vol. 18 Núm. 18 (2016): Escritura Académica, Investigación y Desarrollo Epistémico Consulta: 21-03-2021
- Ferrater, J. (1990). Diccionario de filosofía (1a. ed.). Madrid: Alianza.
- Fierro, C., Fortoul, B, y Rosas, L (1999). Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción. México: Paidós.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Flores, K. Becerra F. y Flores A. (2020) Formar Para Emprender en Tiempos de Incertidumbre: Rutas Emergentes para las Especialidades de Educación Técnica pp. 255-283. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>

- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill, México
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores
- Francke, M. y Morgan, M. (1995). *La sistematización: apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción*, en www.alforja.or.cr/sistem, consultado el 15 de marzo de 2002.
- Franco, F. (2019). Ponencia: Evaluación como un componente del Currículo. Jornadas de Diseño y Desarrollo Curricular, Una mirada desde la Innovación Pedagógica. Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” junio 2019. Subdirección de Investigación y Postgrado Núcleo De Investigación Docencia, Innovación y Tecnología. Barquisimeto.
- Furtado, O. y González Rey, F. (2002) *Por una epistemología da subjetividade. Um debate entre theoria sócio-histórica e a theoria das representacoes sociais*. Brasil: Casa do Psicólogo
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Garbizo, N. (2020) *El profesor universitario ante el reto de educar: su formación integral desde la Responsabilidad Social Universitaria*. Revista de estudios y experiencias en educación. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000200151&lng=es&nrm=iso Consulta: 20-03-2021
- Gergen, K. (2001) *Construcción social en su contexto*. Sage. Londres
- Giardullo, S. (2018). *Teorías educativas y las propuestas educomunicativas en Latinoamérica, su pertinencia en el contexto educativo venezolano*. Programa de Doctora. do en Educación de la Universidad de Carabobo. Tesis Doctoral no publicada. Disponible en: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT6945.pdf> Consulta: 15-03-2021
- Gimeno, J. y Pérez Gómez A. (1998) *Comprender y transformar la enseñanza*. 7ma Edición Ediciones Morata, Madrid.
- González, L. (2009). *Currículo Universitario Basado en Competencias*, Universidad del Norte, Barranquilla.
- González, E. (2020) *Ser del Docente Universitario: Una interpretación fenomenológica hermenéutica de su manifestación trascendente terrenal y cósmica*. Pp- 70-86 En: González, F.C, Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. (Eds.) (2020) *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la*

Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB.
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. Segunda edición. Madrid, España. Ediciones Morata. S.L.
- Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación (89-102). *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Beloso Chacín, vol. 13, núm. 1
- Guanipa, M. (2011). Opciones epistemológicas y la relación dialógica en la investigación (89-102). *Revista de estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Beloso Chacín, vol. 13, núm. 1
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y tiempo*. [Traducción de Jorge Eduardo Rivera de la versión alemana de 1972]. Santiago de Chile: Universitaria.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hessen, J. (2002). *Teoría del conocimiento*. Editorial Panamericana. Colombia.
- Huerta, M. (2001) *Aprendizaje estratégico, una necesidad del siglo XXI*. Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz, Perú. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1541Huerta.pdf>
- Iafrancesco, G. (2004) *La evaluación integral y del aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Serie Escuela Transformadora. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Imbernon, F. (2005). *Vivencias de maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Izcarra, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa: Guía para elaborar tesis*. Universidad Autónoma de Tamaulipas Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (Fomix)-Conacyt-Gobierno del Estado de Tamaulipas.
- Jará (ob. cit.), Página 35 momento 4, lo citas por primera vez y lo colocas así
- Juan Pablo II (2003) *Carta apostólica Spiritus et Sponsa con motivo del XL aniversario de la constitución "Sacrosanctum Concilium" sobre la sagrada liturgia (4 de diciembre de 2003)*
- Kemmis, S. (1985). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Kemmis, S. (2008). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Kim W. y Mauborgne R. (2005). *La estrategia del océano azul*. Grupo Editorial Norma: Bogotá.
- Leal, J. (2005) *La autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Mérida: Universidad de los Andes Venezuela
- LeCompte, M. (1995). *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. Revista Electrónica de investigación y evaluación Educativa, Volumen 1 , Número 1
- León, E. (1999). *Usos y Discursos Teóricos sobre la Vida Cotidiana*. Editorial Anthropos.
- Lindón, A. (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona Anthropos.
- Luckmann, T. (2008). *Conocimiento y sociedad ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid: Editorial Trotta
- Marrero, J. (2010) *El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?* En: Sacristán, J. (2010) *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*, Sevilla: Díada.
- Martínez, M (2008) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1997). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Mejía, M. (2012) *El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundamentan el saber escolar en el siglo XXI Rutas posibles en la producción de saber y conocimiento: apuestas de ciudad y región*. Revista Educación y Ciudad No 29 julio - diciembre de 2015 ISSN 0123-0425. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5704951.pdf>
- Méndez de Garagozzo, A. (2020) *Consideraciones filosóficas y epistemológicas sobre la generación del conocimiento*. Revista Educare Segunda Etapa 2.0. Volumen 24 N° 2 mayo-agosto 2020
- Méndez de Garagozzo, A. (2012). *La complejidad de los saberes haceres docentes de la rutina a la cotidianidad*. Venezuela: Ediciones Gema.
- Méndez de Garagozzo, A. (2012). *La complejidad de los saberes haceres docentes de la rutina a la cotidianidad*. Venezuela: Ediciones Gema.

- Méndez, A. Arráez, M. (2007) Disyuntivas ontoepistémicas de los saberes hacer de docentes Educare. Volumen 11 N° 2, octubre 2007. ISSN: 1316-6212
- Moncada, J (2008) La Universidad: Un acercamiento Histórico-Filosófico. Bogotá: Ideas y Valores. Número 137
- Montero A. y Ramírez M. (2020). Espiritualidad y pedagogía: un encuentro con el otro desde la acción formativa. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>
- Montero, L. (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. Ediciones Santa Fe Argentina: HomoSapiens
- Montilva, B. Sandoval, N. y Vásquez, N. (2021) Identidad profesional, formación continua y resiliencia para la comprensión del desarrollo profesional del docente. En Izarra, D. (2021) Formación docente, práctica pedagógica, escuela y conflicto. Primera edición / San Cristóbal: Instituto de Mejoramiento Profesional del
- MORÁN, Eduardo. 2012. "Hacia el pensamiento universitario". En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N° 12. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires, Nueva Visión. E
- Morse, J. (2003). (Edit.). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. (Reimp.). Medellín: Universidad de Antioquía.
- Nabokov, V. (1986). Pnin. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 461-479 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México
- Olive, L. (2005) La racionalidad epistémica. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía Editorial Trotta, Madrid.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005). Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Organización de las Naciones Unidas, UNESCO (2005) Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO.

- Organización Mundial de la Salud. (2020) Alerta Epidemiológica: COVID-19, complicaciones y secuelas. 12 de agosto de 2020, Washington, D.C. OPS/OMS. 2020.
- Ortiz, Dorys. (2012) El conocimiento y su construcción: una reflexión desde la perspectiva sistémica. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. Nº 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Parra, M. (2012) Las transformaciones de la educación superior en Venezuela: en búsqueda de su identidad. Revista educación superior y sociedad.
- Pávez, A. (2010). La gestión del conocimiento en las organizaciones. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.gestiondelconocimiento.com/documentos2/apavez/gdc.htm>. [Consulta: 2010, octubre 12].
- Pedragosa, M. (2018). El conocimiento sobre la enseñanza y su construcción en docentes universitarios. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
- Perdomo, Y. (2020). Ser en convivencia con otros: Homoneidad Alteri Preeminente de Ser en otro. Subdirección de Investigación y Postgrado. UPEL-IPB FONDEIN UPEL: Barquisimeto.
- Pérez, Ch. (2002). Explotación de los corpóras textuales informatizados para la creación de bases de datos en el conocimiento. Universidad de Málaga. Disponible en <http://www.elies.rediris.es/elies18/index.html> Consulta: 02-11-2017
- Pérez, G. (2004) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Madrid, España: La Muralla.
- Pérez. G. (2010). Pedagogía Social-Educación Social, Construcción Científica e intervención práctica. 4ta Edición. Narcea, S.A. Madrid.
- Perrenoud, F. (2012), El “currículum” real y el trabajo escolar. en Sacristán, G. (2012) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Segunda Edición Ediciones Morata, S. L.: Madrid.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pinto, A. (2020). La Formación Ciudadana en el Contexto Universitario: Una Mirada Axiológica. Barquisimeto: Revista Arbitrada del Centro De Investigación y Estudios Gerenciales Disponible en: [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.48\(248-262\)-Pinto%20Alcira_articulo_id760.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.48(248-262)-Pinto%20Alcira_articulo_id760.pdf) Consulta: 12-03-2021

- Piña, E. y Parada M. (2020) Espiritualidad y Pedagogía: Un Encuentro con el Otro desde la Acción Formativa pp. 371-392. En: Piñero, M.L., Ávila, E., Carrillo, M.E. & González, F. (Eds.) (2020) La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0004>
- Piñero, M. y Rivera M. (2013). Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales. UPEL-IPB, Barquisimeto
- Piñero, M. y Rivera M. (2013). Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales. UPEL-IPB, Barquisimeto
- Porlán R. y Rivero A. (1998) El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos Nro. 9 Colección investigación y enseñanza. España: Díada Editora S.L.SE
- Prieto, L. (1985). Principios Generales de la Educación Monte Ávila Editores c.a., Caracas.
- Reeder, H. (2011) La praxis fenomenológica de Husser. Bogotá: San Pablo.
- República Bolivariana de Venezuela (2012) Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Gaceta Oficial N° 5.499 [extraordinaria] noviembre 10.
- República de Venezuela (1970) Ley de Universidades. Gaceta Oficial N° 1.429 Extraordinario de fecha 8 de septiembre de 1970.
- Ricoy, M. (2005). La prensa como recurso educativo. Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 10, n. 24, p. 125-163.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. Bogotá: Pedagogía y Saberes.
- Rodríguez Rojo, M. (2017). Una didáctica crítica para el currículo socio crítico en un Mundo parcialmente globalizado. Hacia una didáctica crítica. Madrid, España: La Muralla.
- Rodríguez, A. (1995). Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. Madrid: Narcea
- Rojas, W. (1997). La educación: la investigación, el investigador, una cuestión vital para el desarrollo disciplinal contable. En: Saberes. Argumentos Contables. XIII Congreso Colombiano de Contadores Públicos y I Encuentro de Contadores de la Cuenca del Caribe. Cartagena de Indias.

- Ruiz Bueno, C. (2001). Evaluación de programas de formación de formadores Investigación Educativa. Venezuela: Cidel.
- Sacristán J. y Pérez G A. (1998) Comprender y transformar la enseñanza. 7ma Edición Ediciones Morata, Madrid.
- Sacristán, G. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículo. Ediciones Morata, Madrid. Medina, E. y Barquero J. (2012) 20 competencias profesionales para la práctica docente. Editorial Trillas, México
- Sacristán, G. (2012) Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Segunda Edición Ediciones Morata, S. L.: Madrid.
- Samaranch, F. (1979), F. Poética de Aristóteles, Editorial Aguilar: Madrid.
- Sánchez, B. (2013). Praxis pedagógica y construcción del conocimiento. Un concretum integrador en la educación básica venezolana. Revista de Postgrado FACE-UC. Vol. 7 N° 13. julio-diciembre 2013
- Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en la educación, fundamentos y tradiciones. Mc. Graw Hill, Madrid
- Santos Guerra, M. (2010) La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=18691>
- Santos, C. (2017). La importancia de la transposición didáctica en la investigación educativa. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-importancia-de-la-transposicion-didactica-en-la-investigacion-educativa>. Disponible en: 03-05-2020.
- Savater, F. (2006). Fabricar la Humanidad. En: Los sentidos de la educación. Revista Prelac No 2 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, PRELAC: Santiago.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de Educación Paidós: Madrid
- Schutz, A. (1995) El problema de la realidad social (Traductor Nelson Míguez) Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L. (2016) Conocimiento y Enseñanza: Stanford University
- Sire, J. (1988). El universo de al lado. Editorial InterVarsity. Londres

- Soto, C. (2003). Metacognición. Cambio Conceptual y Enseñanza de las Ciencias.
- Stake, R. (2020). Investigación con estudio de casos Sexta edición. Ediciones Morata: Madrid.
- Stenhouse, L. (1987). Desarrollo Curricular. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, I. Trueba, A. Venegas, G. y Proaño, E. (2020). La pertinencia social universitaria ante el COVID 19. Revista Educare Segunda Etapa 2.0 Volumen 24 N° 2 mayo-agosto 2020
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (3a. ed.). Madrid: Narcea, S.A.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós
- Teppa, S. (2012). Análisis de la información cualitativa y construcción de teorías. Barquisimeto, Venezuela: Ediciones Gema.
- Torres, J. (2011) El currículo oculto. Sexta edición. Ediciones Morata, Madrid.
- Touraine, A. (1984) El regreso del actor. Ensayo de la sociología. París: Librairie Arthème Fayard,
- Ugas, G. (2011) La articulación método, metodología y epistemología. San Cristóbal, Ediciones del TAPECS.
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. París: UNESCO, 1998a
- UNESCO (2009). Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris: UNESCO, 2009. ED.2009/CONF.402/2
- UNESCO-OREALC. Portales, P. (comp). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2012) *Reglamento General*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.499

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (1998). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia. (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sub dirección de Docencia (2016) *El Instituto*. Disponible en <http://www.ipb.upel.edu.ve/index.php/launiversidad/misionvision> Consulta: 12-10-2016
- Vaillant, D. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Uruguay*. UNESCO. Buenos Aires.
- VAILLANT, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago, PREAL
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida*. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Boo.
- Vergara, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista CUMBRES. Universidad Técnica de Machala. Santiago de Machaca, Ecuador.
- Villar, L. (2010). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada, Universidad de Granada.
- Villarreal (2010). *Programa de Formación Docente para la aplicación del Enfoque por Competencias en Escenarios de Educación Universitaria*. Trabajo de Grado de Maestría para optar al grado de Magister en Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Villarreal (2018). *Aproximación Didáctica para la Formación de Formadores. Una Sistematización de Experiencias en la UPEL IPB*. Trabajo de ascenso presentado como requisito parcial para optar a la categoría de Asistente. Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- Vivas G, Becerra T. y Díaz H. (2004). *La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario*. Revista Propuesta para la formación del profesorado. Volumen I, Número 2 Jul-dic, 2004.
- Vivas G, Becerra T. y Díaz H. (2004). *La investigación como eje transversal de la formación postgraduada del docente universitario*. Revista Propuesta para la formación del profesorado. Volumen I, Número 2 Jul'-dic', 2004.
- Weber, M. (1995). *Metodología de las ciencias sociales*. M. Tragtenberg (Ed.). Cortez.

- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. 3era. Edición Narcea, s.a., de ediciones Madrid.
- Zabalza, M. (2009) *Diseño y desarrollo curricular*. 11ª. Edición Narcea, s.a., de ediciones Madrid.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, Experiencia y Saber*. Bogotá: Cooperativa Magisterio Colección Seminarium.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona, Anthropos-UNACH
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). *El campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias*. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

ANEXOS

ANEXO A

NARRATIVA DE LOS ACTORES SOCIALES INFORMALES

Registro de testimonios informales

| N° línea | Transcripción de la narrativa de los Actores Sociales |
|-------------|---|
| 1 | Actor Social YM |
| 2 | <i>Lo importante es que el muchacho de mecánica aprenda de su disciplina, aquí</i> |
| 3 | <i>el que choca una pieza en el torno repite la materia, así sea muy bueno en lo</i> |
| 4 | <i>demás, porque lo importante cuando él vaya a la empresa es que no dañe el material</i> |
| 5 | Actora Social FF |
| 6 | <i>Los docentes no convierten en conocimiento las experiencias que se, que</i> |
| 7 | <i>produce de manera espontánea en el aula el profesor no la prepara</i> |
| 8 | <i>porque eso se da de forma natural, entonces para poder repetirlo, él tiene</i> |
| 9 | <i>anteriormente sistematizarlo, escribirlo, compararlo con teorías y eso de</i> |
| 10 | <i>verdad tiene mucho trabajo. Por eso más sencillo reproducir actividades</i> |
| 11 | <i>diseñadas por otros que producirlas para generar intencionalmente</i> |
| 12 | <i>nuevas propuestas.</i> |
| 13 | Actora Social NA |
| 14 | <i>Para producir nuevo conocimiento lo primero a considerar es la siempre</i> |
| 15 | <i>motivación del docente y la actitud con la que asuma sus praxis, porque</i> |
| 16 | <i>se vamos a recibir críticas de lo que hacemos, sobre todo si somos</i> |
| 17 | <i>docentes noveles. Muchas veces no son aceptadas nuestras propuestas, y</i> |
| 18 | <i>llega el momento en que se siente temor de comunicar las experiencias</i> |
| 19 | <i>vividas, por lo cual tratamos de ocultarlas o guardarlas celosamente, así</i> |
| 20 | <i>lo sistematicemos, entonces igual no trasciende fuera del aula porque no</i> |
| 21 | <i>se comunica a la comunidad científica y por ello es como un círculo</i> |
| 22 | <i>vicioso que no tiene fin, nos volvemos reproductores de conocimiento.</i> |
| 23 | Actora Social CS |
| 24 | <i>El conocimiento pedagógico del docente se construye todos los días,</i> |
| 25 | <i>cuando reflexionamos y ejecutamos nuestra práctica. Sin embargo, en los</i> |
| 26 | <i>departamentos no le dan importancia a los componentes de formación</i> |
| 27 | <i>general y pedagógica. En algunos colegas de los departamentos estas</i> |
| 28 | <i>áreas no son relevantes para la formación del docente.</i> |
| 29 | Actora Social RA |
| 30 | <i>Cuando se invita a los profesores de los departamentos a trabajar con los cursos del</i> |
| 31 | <i>componente pedagógico se niegan, alegando que eso es mucha teoría o en algunos</i> |
| 32 | <i>casos dicen que ya no quieren saber más nada de esos temas, sin saber que de esa</i> |
| 33 | <i>manera niegan su propia formación y más allá de ello, ponen en duda su cualidad</i> |
| 34 | <i>como docente porque él no es un especialista, es un docente</i> |

ANEXO B

NARRATIVA DE LOS ACTORES SOCIALES FORMALES

L

Narrativa del Actor Social

1 *¿Cómo considera usted que el docente universitario es un profesional capaz de generar*
2 *conocimiento desde su praxis pedagógica?*

3 El conocimiento pedagógico es la suma de vivencias, experiencias, acciones y procesos
4 que son significados en la práctica educativa por el profesor, que a su vez son
5 reflexionados y se convierten en saberes que el docente utiliza permanentemente para
6 mejorar su práctica para y con ello generar cambios y ejecutarlos. Por tanto, el
7 conocimiento pedagógico se hace tangible en todas las construcciones que el docente
8 realiza, a decir ya sea en una propuesta curricular significada en un material curricular
9 para mejorar un proceso de aprendizaje, en un programa didáctico una estrategia didáctica
10 que el diseña, o más allá en el saber que el operacionaliza cuando hace aproximaciones
11 teóricas, al construir un artículo científico mostrando una experiencia en su cotidianidad,
12 los hallazgos de una investigación o en las ponencias que el realiza permanentemente. Son
13 esos saberes que son operacionalizados permanentemente en la práctica y el docente
14 reflexiona con ellos y por lo tanto es un conocimiento que es único, personal y cuando él
15 lo sistematiza y lo difunde sirve a otros colegas para poder comprender un contexto en
16 específico que en este caso sería el educativo.

17 No me considero como científico como tal no, porque como docentes de la Universidad
18 Pedagógica reflexionamos constantemente pero difícilmente, muy pocas veces realizamos
19 investigaciones para contribuir a la sociedad, porque los científicos sociales hacen
20 precisamente eso construcciones sociales para mejorar los procesos educativos que el
21 gestiona y con ello optimizarlos y dar calidad en los procesos, como investigador, mas
22 como científico social no me considero así. Sin embargo, en la búsqueda permanente de
23 la construcción del currículo y de ese proceso de mejorar nuevas perspectivas para su
24 desarrollo, considero que somos investigadores permanente pero muy pocas veces
25 sistematizamos lo que hacemos, que es lo nos convierte en ese científico social que es lo
26 que desea la universidad como institución socializadora de los nuevos conocimientos.
27 Emergen entonces en estos momentos una de esas barreras son motivacionales, la
28 situación contextual de nuestro país que ha impactado mucho a la universidad en el hecho
29 de que la matrícula ha disminuido, los materiales que se diseñan para las actividades
30 grupales pocas veces son construidos, otras veces las construcciones que realizamos para
31 los procesos formativos se desagregan porque la situación contextual de que no hay
32 transporte, no hay internet, hace que una de las barreras sea eso la motivación, porque
33 muchas veces llevamos todo planificado, con estrategias y materiales diseñados, pero
34 cuando vamos a la práctica hay una desmotivación tanto del profesor como del docente
35 en formación porque la realidad contextual hace que no estudie, que los procesos no se
36 den con la profundidad como antes se hacía. Esa barrera motivacional conlleva a otra, que
37 muchas veces creemos que nuestra vivencia a lo largo de nuestra cotidianidad o trayectoria
38 como profesores es lo que significa nuestra experiencia y no es así, porque la experiencia
39 para mí se significa en el momento en el que yo soy capaz como profesional de construir
40 conocimiento pedagógico y difundirlo a toda la comunidad educativa. Entonces creo que
41 una de las barreras ha sido eso que el profesor no sistematiza su práctica, y no la hace
42 operativa, no la comunica, aunque nosotros en la universidad tenemos el informe que
43 entregamos semestralmente cuando culminamos el curso a los coordinadores en el cual
44 damos aportes significativos para la mejora de la práctica educativa, pero al parecer se
45 pierde porque el coordinador del curso no hace nada con ello y creo que allí es donde están
46 elementos claves para iniciar investigaciones grupales, hacer construcciones que sean
47 significativa y que se orienten hacia unas mismas acciones que es consolidar la formación
48 del docente .

49

Cuadro 6 (cont.)

| L | Manifestaciones del Actor Social |
|----------|---|
| 50 | Otra de las barreras es la <u>falta de liderazgo</u> , en la universidad sabemos que tenemos un |
| 51 | coordinador por curso, sin embargo este no asume las funciones de un líder, |
| 52 | simplemente limita sus acciones a entregar el horario, no hace reuniones, no está al |
| 53 | pendiente de <u>promover actividades que sean trascendentales que permita tanto a la</u> |
| 54 | <u>comunidad intrainstitucional como extrainstitucional</u> venir a la universidad y conocer |
| 55 | la experiencia como se está llevando el desarrollo del currículo en los demás niveles, |
| 56 | entonces esa falta de liderazgo está <u>descontextualizando la formación del docente</u> en su |
| 57 | etapa inicial, porque nos centramos nada más en los libros, que si realmente es |
| 58 | importante la revisión teórica, pero en el acontecer practico no lo estamos trabajando |
| 59 | entonces creo que <u>falta liderazgo</u> en ese sentido tanto en la revisión de las |
| 60 | sistematizaciones que nosotros hacemos de nuestras clases para que eso sea divulgado. |
| 61 | Otra de las barreras que considero interesante es que nosotros los profesores muchas |
| 62 | veces nos sometemos a una <u>rutina de administrar los cursos constantemente de la misma</u> |
| 63 | <u>forma</u> y no presentamos nuevos avances científicos, nuevos materiales curriculares para |
| 64 | hacer operativo el conocimiento a los estudiantes, entonces eso hace que se generen |
| 65 | prácticas rutinarias y que se <u>dé una reproducción de los contenidos</u> porque si se centran |
| 66 | en las mismas actividades permanentemente, el estudiante va a reproducir, ni siquiera |
| 67 | lo que está en los libros, sino los trabaja que le prestan los compañeros, esas son dos |
| 68 | barreras que van de la mano, la reproducción y la rutina. |
| 69 | Considero que siempre tenemos que estar a la vanguardia, generar procesos que vayan |
| 70 | más allá de lo rutinario y que permitan al estudiante diversos escenarios para aprender, |
| 71 | uno de ellos son los congresos, la universidad ha perdido ese contacto con los profesores |
| 72 | investigadores en las aulas de clase para que traigan cómo ellos están trabajando las |
| 73 | problemáticas y las necesidades en las escuelas, para ver nuevas perspectivas |
| 74 | curriculares. Yo soy profesor de currículo y creo que <u>otra de las barreras que están</u> |
| 75 | <u>presente en ese proceso de no construir el conocimiento pedagógico</u> es que el profesor |
| 76 | tiene un desconocimiento del modelo educativo de la universidad y por ende de su |
| 77 | modelo pedagógico creemos que estamos formando solamente especialistas y nos |
| 78 | alejamos de la función de la universidad que es formar pedagogos, entonces allí es |
| 79 | donde hay una gran confusión porque nuestras investigaciones siempre se dirigen hacia |
| 80 | <u>el campo social y no nutren las ciencias o las disciplinas de nosotros que son el</u> |
| 81 | <u>currículo, la educación y la pedagogía.</u> |
| 82 | Las investigaciones siempre nutren otras disciplinas como la psicología, la sociología |
| 83 | la filosofía, alejándose de su fin que como esencia es la pedagogía, por eso te digo que |
| 84 | si el conocimiento pedagógico es una suma de vivencias y experiencias ¿Dónde están |
| 85 | esas vivencias y experiencias que constantemente desarrolla el profesor? Porque |
| 86 | semestre a semestre la realidad en Venezuela es cambiante, cada día es un nuevo reto |
| 87 | para el profesor, entonces ese nuevo reto se puede convertir en una oportunidad si nos |
| 88 | centramos, pero si falta liderazgo, la rutina, la reproducción del contenido y el |
| 89 | desconocimiento de las políticas educativas de nuestra institución hacen que se |
| 90 | desagregue el fin de la educación en universidad, y más allá de eso se creen utopías, |
| 91 | entonces el profesor que está en esa búsqueda permanente de generar propuestas, de |
| 92 | generar nuevos materiales curriculares es visto como alguien ajeno, alguien que está |
| 93 | desarrollando procesos fuera de los demás hacen, es visto como alguien no pertinente a |
| 94 | los que ellos hacen. |
| 95 | <i>¿Cómo se genera el conocimiento?</i> |
| 96 | He elaborado investigaciones y artículos científicos que parten precisamente de la |
| 97 | práctica que desarrollo en la universidad, uno ya está publicado y otro está en |
| 98 | construcción en espera del arbitraje por la revista, el primero de ello lo hice con una |

99 profesora en esa búsqueda permanente de cambiar los procesos formativos en el curso
100 currículo, en nuestra experiencia quisimos renovar las estrategias, los materiales
101 curriculares que se venían trabajando en la operacionalización de ese curso.
102 Sistematizamos esa experiencia, publicamos y de allí emergieron dos construcciones,
103 emergió una que se llama el compendio de ingenio que la significamos como una
104 estrategia de aprendizaje orientada hacia las construcciones creativas que el docente en
105 formación puede elaborar partiendo de sus procesos metacognitivos, haciendo uso de las
106 diferentes herramientas tecnológicas que les ofrece la internet, eso nos llevó a la segunda
107 producción que consistió en llevar ese artículo a un congreso donde mostramos desde la
108 evaluación cómo permitió en los estudiantes cambiar la concepción sobre el currículo y
109 más allá de eso renovar completamente la administración del curso y todo ello partió
110 desde nuestra vivencia porque inicialmente administrábamos el curso como lo
111 administraban los profesores con trayectoria en la universidad y quisimos innovar y
112 presentamos este producto que emergió en la búsqueda de nuevos escenarios de
113 aprendizaje y nuevas formas de aprender para los docentes en formación inicial.
114 Otra experiencia que no se convirtió en un artículo como tal pero a partir de nuestra
115 experiencia aprendimos que el currículo se aprende en la práctica y en el escuchar al
116 profesor que labora en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo sobre
117 cómo es que él lo operacionaliza en la práctica y con ello generamos una jornada que
118 nos ha permitido compartir con diferentes colegas que laboran en diferentes niveles y
119 modalidades del sistema educativo venezolano quienes nos mostraron sus experiencias
120 en el momento de construir currículo.
121 El último artículo que escribimos tenía que ver por nuestra cercanía con el programa de
122 educación especial cómo cristalizar un currículo para una educación para todos, en esa
123 búsqueda de trabajar principios de diversidad, integración, interculturalidad, para la
124 formación intelectual, tecnológica y cultural del venezolano procurando igualdad en las
125 condiciones, eso partió de nuestra experiencia, la primera partió de renovar las
126 estrategias en el curso currículo, lo sistematizamos y lo presentamos y la otra tuvo que
127 ver con cómo desarrollar un currículo para todos sin importar su raza, sexo, condición,
128 para brindarle procesos de formación de calidad.
129 Investigaciones que emergieron de la práctica, también está mi trabajo de ascenso que
130 tiene que ver con criterios técnicos para el diseño de materiales curriculares porque he
131 notado que el docente muchas veces utiliza materiales curriculares, el material curricular
132 por excelencia es el libro y se limita nada más a la utilización del mismo, entonces mi
133 investigación que partía en el desarrollo del eje didáctico de estrategias, evaluación y
134 planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, emergió esa necesidad de
135 generar un producto que sistematizara los criterios técnicos para diseñar cualquier
136 material curricular, bien sea este uno audiovisual o uno informal, entonces todas mis
137 producciones han partido de una necesidad que yo he sentido en la práctica como docente
138 universitario.
139 Permanentemente, reflexiono sobre mi práctica, yo tengo un cuaderno donde anoto o
140 sistematizo todo los aspectos más relevante de los encuentros y desencuentros que tengo
141 durante el desarrollo de cada clase con cada sección y allí coloco los pensamientos más
142 significativos, escribo apuntes que me permiten ver y reflexionar permanentemente para
143 buscar o construir nuevas formas de operacionalizar el conocimiento para los
144 estudiantes, entonces, yo sistematizo y lo tengo día a día que es lo que hago cómo lo
145 hago, que alcances tuve, que fracasos obtuve, porque no siempre se tienen éxitos debido
146 a toda la dinámica del contexto y no todas las secciones tienen un mismo rendimiento
147 entonces eso me permite a mi adecuar las estrategias y hacer para todas las secciones un
148 proceso formativo que sea óptimo y de calidad.
149 *¿Cómo concibe el conocimiento pedagógico?*

150 El conocimiento pedagógico es el conocimiento que es reflexionado permanentemente
151 desde la práctica para la misma práctica a fin de generar cambios en la práctica educativa,
152 por tanto es trascendental, cada docente tiene un conocimiento que es único, autentico y
153 al hacerse tangible en las construcciones que él hace, optimiza los procesos formativos
154 y por ende la formación del docente en la universidad. Luego esas construcciones son
155 difundidas en eventos científicos que organizo con mis colegas para la difusión del
conocimiento construido.

156 *¿Cómo significa usted la praxis educativa?*

157 La praxis son los saberes contruidos desde la reflexión y que sirven al docente para
158 operacionalizar su práctica en un contexto determinado, por tanto la praxis es
159 trascendental porque ella se hace tangible a través de las innovaciones que presenta el
160 docente para generar y propiciar cambios.

161 He tratado de hacer praxis educativa al integrar las funciones universitarias de docencia,
162 investigación y extensión, unificadas en un mismo proceso y el hecho radica en mi caso
163 que como profesor trato siempre de promover en las actividades evaluativas de mis
164 estudiantes actividades que tengan que ver con la investigación, con la formación
165 docente y la extensión en actividades donde el estudiante vaya a las comunidades,
166 observe, interprete, comprenda cómo es la realidad educativa, luego la traiga al escenario
167 universitario, al aula de clase donde procedemos a construir con base a su experiencia y
168 al comparar con los teóricos en el caso tal allí emergen nuevas categorías, nuevas
169 significaciones a los contenidos que estamos trabajando y una vez que emergen esas
170 significaciones yo los trabajo como nudos críticos, el estudiante investiga, triangula y
171 construye nuevos significados. Mi práctica educativa se centra siempre en desarrollar
172 actividades que integren las funciones de docencia, la investigación y la extensión, ellas
173 van de la mano, no hay una que prevalezca sobre la otra por el hecho que las tres siempre
174 deben estar presente en las actividades que hace el profesor universitario.

175 *¿Cómo concibe la UPEL-IPB como escenario para la construcción del conocimiento pedagógico?*

176 ...la Universidad Pedagógica Experimental Libertador es un espacio de encuentro, de
177 diálogo para el desarrollo de nuestros ideales, pensamientos, creatividad y personalidad
178 con el propósito de desarrollarnos plenamente como seres humanos, desde mi formación
179 en esta casa de estudios ha sido un escenario fértil para que todos los actores encuentren
180 su identidad personal y puedan desarrollar su proyecto de vida personal.

181 Desde la universidad posemos contribuir a la mejora del país desde la formación de los
182 profesionales, ...permite desarrollar proyectos académicos para construir
183 conocimientos, desarrollar propuestas con docentes en formación, actividades
184 recreativas y culturales como ir a jugar con colegas y estudiantes, compartir en espacios
185 donde puedo escuchar el talento de esos actores a través de la música, el arte, la pintura
186 y por ello considero a la UPEL IPB un escenario de encuentro donde todos los actores
187 pueden desarrollar su proyecto de vida, es como lo dicen varios teóricos y como tú
188 siempre lo dices, es un espacio para dibujar, crear y recrear nuestro proyecto de vida, es
189 un lugar magnífico para que cualquier persona pueda ser quienes quiera ser.
190

RESUMEN CURRICULAR

Doctora en Educación (2017 – 2021), Programa Interinstitucional Doctorado en Educación convenio UCLA-UNEXPO-UPEL, Barquisimeto, Venezuela, **Magister en Educación Técnica (2007-2011)**, UPEL, Barquisimeto, Venezuela, **Profesora en Educación Comercial (2001-2007)**, UPEL, Barquisimeto, Venezuela, **Profesora de Educación Técnica y Formación Profesional (2021)** Universidad de Chile 2021, Santiago, Chile. **Técnico Superior en Administración de Recursos Humanos (1995-1999)** CUFT, Barquisimeto, Venezuela. Con más de 10 años de experiencia en docencia con énfasis en la formación docente, tecnología educativa (currículo, evaluación, planificación, didáctica, gestión curricular, innovación curricular, tecnologías de información y comunicación), investigación educativa, vinculación con el medio y extensión a nivel de pregrado y postgrado, con más de 15 años de experiencia en gestión administrativa y de talentos en empresas de los rubros consumo masivo, comercialización y producción. Posee competencias para la conformación y dirección de equipos de alto desempeño, diseño y gestión de programas de formación, diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje. Experiencia Laboral: La Boutique Del Luthier SPA. Santiago, Chile, **Gerente desarrollo de talentos (2020 – Actual)** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, **Docente Contratada Modalidad Virtual Maestría en Currículo (nov.2019- Actual)** **Docente Tiempo Completo (oct. 2009 – oct. 2019)** Núcleo de Investigación en Docencia, Innovación y Tecnología: (a) Línea de investigación Innovaciones curriculares en y para el desarrollo social, 2017-Actual (b) Evaluación de los saberes y haceres docentes en la universidad. 2017-Actual. Funciones: Investigadora-Tutor-Jurado-Coordinadora de línea de investigación Innovaciones Curriculares en y para el desarrollo social. Núcleo de Investigación “Gerardo Cedeño Fermín”: (a) Línea de investigación Formación del Estudiante, perfil y seguimiento del egresado de educación técnica 2012-Actual, Funciones: Investigadora-Tutor-Jurado. Núcleo de Investigación Contexto y Praxis Socio-Educativo”: (a) Línea de investigación Didáctica y formación Docente. 2018- Actual Funciones: Investigadora