

**FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES DE LA UPEL-IPB DESDE LA
INTERDISCIPLINARIEDAD**
*EDUCATIONAL FORMATION IN THE PROFESSIONAL PRACTICE OF
SOCIAL SCIENCES OF THE UPEL-IPB FROM THE
INTERDISCIPLINARIEDAD*

Lexy Mujica¹
Isolisbeth González **
Elsy Peraza de Cupido ***
UPEL-IPB
Aceptado: 21-11-07

Recibido: 02-05-07

RESUMEN

En este artículo, se analizan algunos referentes teóricos insertados en el deber ser de la formación docente en la práctica profesional de la UPEL-IPB, como producto de una investigación documental y de la misma experiencia profesional. De este modo, se hace mención a los teóricos del aprendizaje bajo la perspectiva de la interdisciplinariedad, manifestada en la integración de los conocimientos básicos que avalen la propia construcción del aprendizaje por los docentes en formación del área de Ciencias Sociales, en el ejercicio de su práctica profesional. Básicamente, se pretende encontrar respuestas oportunas en este escenario e involucrar a los actores educacionales en un proceso reflexivo, sobre la corresponsabilidad en la mediación de la práctica docente profesional. Ello en la necesidad vinculante para que se asuma una postura teórica constructivista en el ejercicio de la práctica pedagógica consustanciada con la pertinencia didáctica, orientadora de aprendizajes en el marco de experiencias que respondan a las exigencias curriculares de formación docente.

Descriptores: Modelos de aprendizaje, formación docente, práctica profesional

ABSTRACT

In this I articulate, analyze so me referring teóricos inserted in having to be of formacion educational in practices it professional of the UPEL-IPB, like product of a documentary investigation and of the same professional experience. This way, mention to the teóricos of the learning under the perspective of the interdisciplinariedad, showed in the integration of the basics knowledge that guarantee the own construction of the learning by the educational ones in formation of the area of Social Sciences, in the exercise of his becomes practices professional. Basically, is tried to find oportune answers in this scene and to involve to the educational actors in a reflective process, on the coresponsibility in mediacion of practices educational professional. It in the binding necessity so that a constructivista teorica position in the exercise is assumed of within the framework practices it pedagogica articulated with the didactica pertinencia of learnings of experiences that respond to the curricular exigencies of formacion educational

Key words: Models of learning, formation educational, practice professional

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior venezolana, enfrenta el desafío de los cambios en la derivación de una actitud crítica del docente formador de formadores, desde su propia práctica pedagógica para generar nuevas perspectivas de accionamiento y competencias docentes interpretadas en el ámbito del componente de Práctica Profesional como una alternativa para la educación necesaria en tiempos de cambios. Desde este enfoque, el razonamiento se articula con la formación integral de los futuros docentes para que participen en los procesos de transformación que requiere el país, lo cual significa, su presencia protagónica como actor clave, en la propia experiencia didáctica, sobre la base de la reflexión crítica y generativa de su formación educativa, con la plataforma sustantiva en el conocimiento y advenimiento de variadas exigencias curriculares.

Quiere decir que, el análisis de los sustentos teóricos de la formación integral, pertinente y productiva, se abre ante la posibilidad de la construcción del aprendizaje en correspondencia con las necesidades de cambio en la práctica docente profesional, lo que lleva inmersa, un cúmulo de reflexiones del saber, conocer y hacer, derivados de la dimensión teórica sostenida en la práctica pedagógica. Bajo tal entorno de apreciaciones, se confrontan las posturas explicativas que guían la práctica profesional de la UPEL-IPB en la formación del docente de Ciencias Sociales, lo cual da a entender; la precisión y revisión de modelos teóricos que promuevan las prácticas de los docentes en formación, en concordancia con los retos asumidos bajo su accionar pedagógico.

En base a lo antes señalado, se genera en este análisis, la perspectiva de la interdisciplinariedad para considerar la formación docente en la práctica profesional con una mirada integradora de las teorías constructivistas, identificadas en las competencias, tanto personales como pedagógicas, que deben poseer los docentes en formación de esta especialidad, con enfoques de reflexión-acción.

**VISIÓN ONTO-EPISTEMOLÓGICA DEL PROCESO DE
FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL**

El nuevo modelo de país consustanciado con la promoción socio-educativa desde entornos humanos de formación integral para promover la transformación social, se corresponde con la idea de una educación que no solamente se construya con meras actividades de carácter teórico-tecnista, sino que abarque el respeto a la condición humana, la convivencia en sociedad, el compromiso de la acción y el acompañamiento democrático en la práctica social docente y reflexiva. En este entorno de ideas, afirma Tallaferro (2006), que:

¹ Prof. Agregado de la UPEL-IPB y UNESR. Dra en Ciencias de la Educación, Maestría en Orientación, Maestría en Diseño y Medios Tecnológicos.

Email lexymujica@cantv.net

** Prof. Agregado de la UPEL-IPB. Dra en Ciencias de la Educación, Maestría en Planificación Curricular. Email isolisheth@hotmail.com

*** Prof. Agregado de la UPEL-IPB, Doctoranda en Ciencias de la Educación, Maestría en Administración Pública. Email elsycupido@hotmail.com

La formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que realmente se lleva a cabo. Se trata de enfatizar el compromiso que se tiene de formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico. (p. 269).

En la condicionalidad de las Ciencias Sociales, cuyo objeto de estudio, según Giacobbe (1998): “Es el hombre y sus relaciones con los demás hombres y con el medio ambiente” (p. 23), se asumen los elementos cognitivos de la Historia, Psicología, Antropología, Sociología, Economía, Lingüística y, todas aquellas ciencias que estudian al hombre integralmente, para activar el proceso de formación del docente de esta especialidad en la práctica profesional, desde la visión de respuestas a los problemas comunes que se suscitan en el servicio docente.

Bajo este nivel de exigencias, desempeñarse en un mundo social cada vez más desafiante frente a la necesaria transformación de la educación, se activa en la visión de formación de un nuevo docente que requiere entonces de importantes competencias de pensamiento complejo que afirman Tobón, Rial, Carretero y García (2006), en los siguientes términos:

El pensamiento complejo nos invita a abordar la realidad humana, social, ambiental, física, laboral y de producción como un tejido sistémico del cual cada ser humano tiene una responsabilidad vital para generar un mundo de mayor solidaridad con nosotros mismos, con la sociedad, con la especie y con el cosmos. Esto implica trascender una docencia que por décadas se ha centrado en la transmisión de conocimientos descontextualizados como buscando formar competencias a partir de un cambio-transformación de nuestro pensamiento. (p. 102)

Tal como lo señalan los autores citados, la formación del nuevo docente implica la identificación de las competencias de forma sistémica a lo largo de la formación que permite identificar su estructura para organizar de manera pertinente y coherente los cursos y asignaturas correspondientes.

Desde esta perspectiva de la interdisciplinariedad, al considerar las distintas concepciones epistemológicas de las ciencias involucradas y articuladas en respuesta a las diferentes problemáticas de la condición humana, se activarían marcos científicos

múltiples: filosóficos, psicológicos, educativos, culturales, interpretativos y críticos, para reflexionar sobre la construcción del aprendizaje generativo.

De tal manera que, el enfoque interdisciplinario construido bajo la visión de las desavenencias en el tratamiento de los problemas socio-educacionales, enfrentados en el aprendizaje y en el ejercicio de formación del docente de Ciencias Sociales en su práctica profesional, permitirán dilucidar desde varios ángulos de accionamiento, con la aplicación de metodologías integrales.

En este orden de ideas, el enfoque epistémico es determinante, puesto que no solamente se interesaría en la orientación de los problemas socio-educacionales sobre el saber mismo de los hechos relacionados con los postulados teóricos del aprendizaje social, sino que además se articularía el conocimiento sobre el propio abordaje del asunto, en la concepción múltiple de la interdisciplinariedad integrada a los sujetos de estudio.

Sobre esa base, se identificaría el estudio del hombre, de una comunidad y de la sociedad en el marco disciplinario de la Geografía, Historia, Sociología, Economía, Antropología y Ciencias Políticas, conservando cada una de éstas su independencia y carácter de cientificidad propia en la solución de un problema. De manera, que tales disciplinas se caracterizan por una pluralidad de base conceptual y metodológica aunque todas ellas comprenden y explican los procesos sociales desde ópticas particulares; por lo cual, es conveniente la revisión de las mismas con visiones ampliadas de la realidad, con énfasis en enfoques transdisciplinarios.

Bajo tal enfoque, Ender Egg (1994), considera la transdisciplinariedad como una perspectiva epistemológica que supera a la interdisciplinariedad porque no sólo intenta el cruce e interpretación de diferentes disciplinas, sino que intenta borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas a un sistema único. Por tanto, debe considerarse como un renovado modo de pensar y de abordar el conocimiento que brinda al proceso educativo la posibilidad de integrar disciplinas y propiciar la apertura curricular.

Lo antes expuesto, abre nuevas perspectivas para la educación del presente y, como tal, debe ser considerado por la escuela para fomentar pensamientos complejos, con aportes de todas las disciplinas de las Ciencias Sociales, ya que se requiere, tanto la dimensión cognitiva como la afectiva para una visión global e integradora de la formación de un hombre socialmente cooperativo, solidario con su entorno humano y físico, ciudadano activo y generador de su propio aprendizaje.

Bajo esta perspectiva humanista de la educación, se plantea una visión ontológica del ser que aprende y la acción de currículo integrado, que derive los escenarios de acción

y creación al hacer uso de la transdisciplinariedad como una opción a ser transitada para preparar al futuro docente de Ciencias Sociales en el ejercicio de su Práctica Profesional. Esta mirada tiene su accionamiento en las ideas de Nicolescu citado en Visser (2002), para quien la transdisciplinariedad, define una postura que no está asociada con ninguna disciplina en particular, de manera que se mira el problema desde un punto de vista que: “trasciende el nivel de las disciplinas individuales. Al hacer esto, la comunidad científica suele unir fuerzas, en vez de iniciar un debate estéril entre las posturas irreconciliables que surgen de las perspectivas demasiado estrechas relacionadas con las distintas disciplinas. (p. 12). Esto significa, una visión integral de nuevos elementos considerados como conocimiento aprehendido para la construcción humanista del ser, venciendo la disgregación de éste en diferentes áreas del conocimiento.

LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES BAJO EL CONSTRUCTIVISMO

El ejercicio profesional desarrollado durante la práctica docente, se interpreta a la luz de una acción reflexiva que sostiene la innovación, creatividad y la concreción del acto pedagógico sustentado sobre el proceso de transformación de realidades educativas en el aula y fuera de ella, puesto que la dinámica educadora y formativa da cuenta en la vida cotidiana de la institución, su entorno y los actores socio-educacionales, lo cual significa, que, la generación del aprendizaje surge en torno a la construcción del conocimiento, a partir del abordaje del acto pedagógico con la interacción de los sujetos que intervienen. Por eso, la formación del futuro docente, se debe delimitar en el orden del modelo de aprendizaje didáctico, que refiere Flores (1999), como “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es un paradigma que puede coexistir con otros y sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la Pedagogía.” (p. 76).

Ahora bien, existen alternativas de enseñanza, de acuerdo a los diferentes modelos didácticos, que el docente seleccionará. Sin embargo, el Modelo Constructivista de enseñanza, toma en cuenta, la mente del sujeto que aprende; fomenta el desarrollo de la autonomía y sus experiencias, con lo cual; se incorpora una práctica pedagógica en el marco de lo pedagógico, psicológico, sociológico, político e ideológico.

En consecuencia, se reconoce en el futuro docente, tanto los aspectos cognitivos, metodológicos y afectivos, como la propia construcción de sus experiencias educativas. El aprendizaje constructivista, es aquel que logra una reestructuración de las propias representaciones del discente y no solamente la reconstrucción de la realidad.

Por su parte, Monereo (1995), reconoce tres tipos de constructivismo: (a) el endógeno, el cual está inspirado en la teoría de la equilibración de Piaget, con los mecanismos de acción: exploración y descubrimiento del entorno; (b) el didáctico Vygotstkyano centrado en la negociación del significado de la información, mediante la interacción entre agentes educativos y el exógeno que atiende a la construcción como proceso de interiorización de una información exterior. (p. 89).

Respecto al constructivismo didáctico, el autor antes indicado, considera que pueden existir métodos en la acción docente al expresar la didáctica, desde la misma práctica con la sistematización de la teoría, partiendo de problemas claves que se presentan en la práctica diaria. También refiere que la didáctica se construye a partir de la teoría y luego se aplica, partiendo de un análisis sistemático de las áreas principales de las ciencias de la educación.

Así, un aspecto muy importante, mencionado por este autor; es que la optimización del método se consigue en una complementación de la teoría y praxis. Además, reconoce la existencia de factores externos que pueden incidir en la construcción personal del discente. No obstante, quién concibió al sujeto como un ser social y al conocimiento como un producto de la interacción social fue Vygostky (1979), quien consideró que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento), se adquieren primero en un contexto y luego, se internalizan a través del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Por otra parte, Glaserfeld citado en Giacobbe (op. cit), considera la existencia de un constructivismo radical en el cual el conocimiento no es recibido pasivamente, sino activamente construido por el sujeto cognoscente y el constructivismo trivial en el cual la función es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial, no al descubrimiento de una realidad ontológica.

Sobre la base de esta argumentación, el aprendizaje comienza con un nuevo conocimiento que posee un lenguaje acerca del mismo, que adquirió a lo largo del proceso de socialización, en la familia, club, escuela, y a través de los medios de comunicación. En tal sentido, el docente no puede desconocer esas ideas previas, por el contrario, el proceso de aprendizaje debe partir de las mismas, porque no hay auténtico aprendizaje si los estudiantes no reorganizan su propio saber en la dirección del conocimiento científico; al cual llegan reformulando, confirmando o falseando las ideas que poseían anteriormente.

Al respecto Giacobbe (op. cit), considera que “Las ideas previas se caracterizan por ser construcciones personales, más o menos espontáneas, con un claro componente

perceptivo, incorrectas desde el punto de vista científico, funcionales para el sujeto, resistentes al cambio; y, son implícitas” (p.128).

De acuerdo a lo expuesto por el autor, las ideas previas se consideran importantes en la formación del futuro docente de Ciencias Sociales, específicamente para la especialidad de Historia, por cuanto la mayoría de los conceptos manejados por los estudiantes en el ejercicio profesional de su práctica docente, no son nuevos. De allí, la importancia de incorporar en los eventos de este ejercicio profesional, nuevos enfoques interdisciplinarios, dando la oportunidad al futuro docente de incorporar ideas y luego cuestionarlas.

Al término de estas disyuntivas, se mostrarían los factores, elementos y derivaciones propias del Constructivismo, donde no asume la interdisciplinarietà como modelo único para el estudio de las disciplinas, sino que ésta, fortalecería la construcción de conocimientos en una disciplina y a través de ella, ir mas allá del estudio de esta disciplina aislada, más bien; interactuar en la dimensión humana de los actores socio-educativos que conviven en el contexto.

LOS APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS Y EL CAMBIO CONCEPTUAL COMO ENFOQUES PREDOMINANTES EN EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Aprender significativamente supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso proyecta los aprendizajes que pueden ser efectivamente investigados en la estructura cognitiva de los aprendices, con lo cual, se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.

Al respecto Pereda y Rodríguez (1991), señalan que el aprendizaje: “es significativo cuando el estudiante comprende el significado de las palabras, conceptos o proposiciones y lo puede transferir a nuevas situaciones, de ahí, que se hable de su funcionalidad.”(p.16). Por ello, la necesidad de favorecer experiencias con sentido para el educando a fin de que sea realmente significativo el aprendizaje y útil su práctica en situaciones reales.

Por otro lado, el cambio conceptual, sustenta que el aprendizaje de las ciencias no se da por acumulación de información, sino por un cambio conceptual que se produce ante la incapacidad de las ideas espontáneas o intuitivas para resolver problemas. Es decir; el futuro docente no asimilará un nuevo sistema conceptual hasta que no sea consciente, entienda y sienta que su sistema de aplicaciones es inaplicable a los problemas que la ciencia plantea. El estudiante debe tener conciencia de la necesidad del cambio y para ello, es necesario la puesta en práctica en su ejercicio profesional, de su aparato conceptual.

De tal modo, que cuando el estudiante logra el cambio conceptual, se produce un cambio de estructuras cognitivas simples a otras más complejas; o si se produce un nuevo conocimiento, se rompe, nutre o complementa el anterior en su dimensión teórica; ; lo cual representa un cambio conceptual complejo.

Por lo tanto, el cambio conceptual actualmente no se refiere sólo al aspecto cognitivo, sino también a los aspectos procedimentales y actitudinales. La enseñanza no procura el cambio a nivel de conocimiento solamente, sino también de método y actitud. En el avance de tales cambios, el futuro docente de Ciencias Sociales, va aprendiendo nuevos procedimientos, valores y actitudes. Didácticamente no es el profesor quien genera el cambio conceptual, lo que sugiere que el escenario problematizador no se produce hasta tanto el futuro docente, lo ubique en el ejercicio de la práctica profesional.

Al respecto; Bachelard (1971), menciona algunas estrategias para provocar el conflicto: presentación de conceptos alternativos para someter a debate, (b) exploraciones y, (c) Entrevistas-encuestas. Particularmente, en el ejercicio de la práctica profesional del futuro docente, pueden ocurrir distintas situaciones que generen el conflicto, como: presentación de distintas concepciones ideológicas acerca de un mismo hecho social; diversos marcos teóricos analizados a través de fuentes o bibliografías; debates abiertos en el aula donde los propios estudiantes enuncien posiciones dispares que permitan cambiar de opinión y, narraciones literarias.

De lo anteriormente expresado, se resume que el cambio propuesto en el ejercicio de la práctica docente desde la amplitud del aprendizaje significativo y el cambio conceptual implica reorganizar y redefinir los diversos contenidos que el sujeto posee. No obstante, dicha deconstrucción / construcción pudiera derivar hacia un conflicto.

En este orden de ideas, pasar de una idea incorrecta o imprecisa, a otra correcta y precisa, para lograr el cambio conceptual, puede generar un conflicto cognitivo, donde el profesor produzca situaciones que favorezcan la comprensión por parte del docente en formación, de la existencia de un conflicto entre su idea sobre un determinado fenómeno y la concepción científica, que Bachelard (op. cit), denomina, obstáculo epistemológico, el cual marca un quiebre ante el estadio de organización cognitiva y la nueva situación que se le plantea.

LAS ESTRATEGIAS INCENTIVADORAS EJERCIDAS EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO DOCENTE

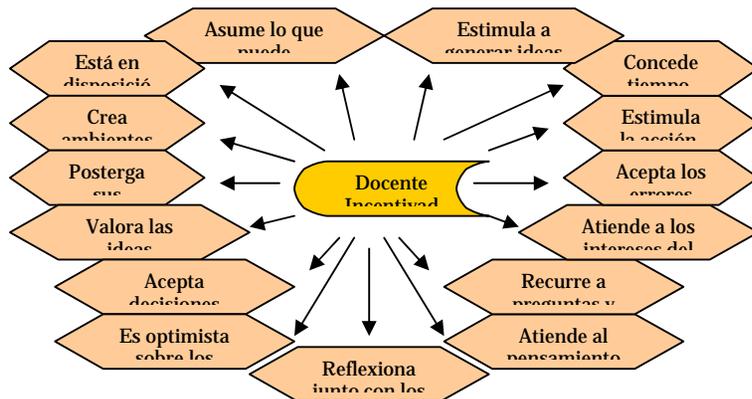
La motivación se refiere a las realizaciones de una persona según el esfuerzo que esté dispuesto a concretar. Los psicólogos difieren en cuanto a los factores que originan la

motivación. Este término, no tiene el mismo significado en el Modelo Constructivista que en la Pedagogía Tradicional, donde se considera como fuerza externa impuesta desde fuera.

McClelland y Atkinson (1997), hablan de la motivación interna y la definen como: “Una relación muy estrecha entre la eficacia de los métodos de enseñanza y aprendizaje, y los aspectos motivacionales del comportamiento en el estudiante.” (p.75). Esto implica que, las motivaciones internas dependen de las expectativas ante una actividad y del propio esfuerzo para alcanzar una meta, aspecto íntimamente relacionado con la motivación para aprender. Para sus creadores la primera fuente de motivación son los pensamientos, a partir de los cuales la persona imagina las consecuencias, por ejemplo: autoevaluación, intenciones, previsiones y expectativas y la Teoría del Logro de McClelland y Atkinson (op. cit), donde desarrolla la Teoría de Motivación al Logro, afirmando, que en todas las personas está presente esta necesidad de logro. En este caso, la estrategia incentivadora en la formación del futuro docente tiene que ver con la identificación y promoción de los elementos internos que motivan al discente en la fijación de metas.

En otras palabras, significaría conocer el sentido y la significancia que tiene para él, la situación bajo la cual se domina la práctica docente profesional, para acompañarlo en la fijación y alcance de la meta establecida e incorporada a su perfil personal y profesional. Las características de un docente que activa las estrategias incentivadoras, de acuerdo con la denominación de Torres (1996), se visualizan en la figura.

Figura 1. Características de un docente incentivador en la Práctica Profesional Docente



Fuente: Torres (1996), adaptado por Mujica, González y Peraza de Cupido (2008)

En la figura anterior, se visualizan las características fundamentales que deben incentivar al docente en el acompañamiento de la práctica profesional que orienta a la motivación al logro bajo la dimensión formativa de los futuros educadores en pro de estimular los aprendizajes con enfoques constructivistas, toda vez que se quiera facilitar el escenario para el cambio e identificarse con criterios explícitos para seleccionar algunas estrategia incentivadoras, que así lo genere y que sea particular para cada realidad.

COMPETENCIAS DOCENTES INTERPRETADAS DESDE EL COMPONENTE DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Este componente, se concibe en el Departamento de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa, como un eje de integración y de confrontación teórico-práctico en la realidad educativa del país, el cual está distribuido en el tránsito de la formación pedagógica integral que involucra a los docentes en formación, en el marco de los propósitos de los componentes de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Especializada, que se integran en función del perfil profesional del egresado.

Desde esta perspectiva, se proponen un conjunto de experiencias de aprendizaje integradoras de carácter sistemático, progresivo y acumulativo que en su conjunto le permiten al sujeto en formación, la intervención pedagógica temprana de la realidad educativa, a fin de validar teorías, aplicar conocimientos, construir su praxis socio-pedagógica y generar dinámicas de acción educativa que consoliden el perfil profesional.

Por ello, el Componente de Práctica Profesional en Ciencias Sociales se articula en el Plan de Estudio de la UPEL-IPB, que según Glasman e Ibarrola citado en Díaz Barriga (1996): “constituye un conjunto de objetivos de aprendizaje operacionalizados convenientemente, en unidades funcionales estructuradas de tal manera que conduzca a los estudiantes para alcanzar un nivel universitario del dominio de una Profesión” (p.22).

En referencia a estas expresiones, es necesario señalar que el diseño curricular implantado por la UPEL-IPB, presenta algunas contradicciones entre lo establecido teóricamente y la praxis educativa en la formación cotidiana, debido a que se continua enfatizando en la transmisión de conocimientos más que en su procesamiento. Como consecuencia de varios años de aplicación de diseños tanto tradicionales como conductistas, insiendiendo en un aprendizaje teórico, libresco, desprovisto de vivencias y hasta cierto punto, alejado de la realidad social, se identifican serias críticas al egresado en Ciencias Sociales.

Probablemente la argumentación antes señalada, ha dado cabida para evaluar el perfil profesional del egresado en esta especialidad y exigirle nuevas competencias a en cuanto al manejo de la subjetividad y el desarrollo global del conocimiento social, sobre todo, al considerar los diferentes desarrollos del ser humano: afectivo, cognitivo, físico, perceptivo, social, moral y experiencial.

Lo anterior ratifica que, en el componente de Práctica Profesional de esta especialidad se ubican ciertos hallazgos en la evaluación curricular, que evidencian debilidades en el plano pedagógico y curricular, los cuales se aspira atender a través de la Transformación y Modernización del Currículo para la Formación Docente de Pregrado, Proyecto inscrito en el Plan Operativo de la UPEL para el año 2006, por el Vicerrectorado de Docencia; pero que todavía no se observa en su potencialidad, actividades ejercidas desde la dimensión social de la práctica docente profesional.

Desde ese entorno de hechos, la investigación realizada por Peraza de Cupido (2006), en sus conclusiones señala la ubicación en el Diseño Curricular de una práctica profesional de poca duración, tardía incorporación y escasa vinculación con las exigencias del nivel o modalidad educativa; existe incoherencia entre la concepción educativa que sustenta el Diseño Curricular Documento Base de la UPEL (1999) y las prácticas pedagógicas que se realizan, centradas en la actividad del docente, no en el aprendizaje del estudiante. También se observa, falta de una concepción pedagógica institucional que sirva de referente para la labor pedagógica de los docentes de la UPEL y para la investigación educativa.

Del mismo modo, Ramones (2006), concluye que no existe suficiente producción de investigaciones educativas vinculadas a la práctica docente, generando un escaso nivel de aplicación para mejorar de modo continuo, la praxis pedagógica. Igualmente, observó desvinculación de la formación disciplinaria y la formación pedagógica; falta de articulación en la administración de los componentes de Formación General, Formación Especializada, Formación Pedagógica y Práctica Profesional, en desmedro de una formación que permita establecer las debidas conexiones entre los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes requeridas para la formación docente y desarticulación e inadecuada administración de las diferentes unidades curriculares, en especial las que conforman el eje didáctico, con las fases de la práctica profesional.

Lo anterior ratifica la necesidad de establecer los cambios necesarios, a fin de dar respuestas a las exigencias de la formación del docente de Ciencias Sociales de esta universidad, porque así lo demanda la sociedad de este milenio en la complejidad de requerimientos de la nueva realidad educativa y desde los ámbitos filosófico y curricular.

ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES

Desde la praxis pedagógica facilitada en la formación del docente, se integran teorías con un enfoque interdisciplinario que explican el deber ser de las acciones que se han de promover en la didáctica inmersa en la formación de educadores.

A partir del concepto de interdisciplinariedad que según Giacobbe (op. cit): “consiste en la integración interna y conceptual que rompe la estructura de cada disciplina para construir una axiomática nueva y común a todas ellas, con el fin de dar una visión unitaria de un sector del saber” (p. 27), se interpreta que cada una de las disciplinas en contacto pasan a formar parte de un mismo sistema de interrelaciones del saber, con lo cual se generará una visión holística del proceso de aprendizaje, enriqueciéndose de manera cíclica con el impacto de nuevas metodologías de investigación y accionamiento docente.

De acuerdo a lo anteriormente expresado, este enfoque de las Ciencias Sociales brinda sus aportes a la configuración de una nueva área de conocimiento, integrada por los contenidos de cada disciplina que pasan a constituir otra, cuyo objeto de estudio es distinto. De allí que, el especialista docente que se estaría formando desde su práctica profesional en Ciencias Sociales, condicionaría sus campos de conocimiento desde una reestructuración imbricada, en la interacción con los sujetos socio-educacionales de su entorno.

Por tanto, la interdisciplinariedad es un objetivo nunca alcanzado por completo, por lo que debe ser permanentemente buscado. No es sólo un planteamiento teórico, es ante todo una práctica, un accionamiento. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje se debe manifestar desde la interdisciplinariedad como poder estructurante, ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos y didáctica, con los cuales se enfrenta el docente en formación, se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

Además, la interdisciplinariedad en el aprendizaje vinculado al ejercicio profesional del futuro docente, tiene la ventaja de lograr fácilmente, las transferencias de los aprendizajes adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales. De allí que los estudiantes, estarían mejor preparados para enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta y detectan, analizan y solucionan problemas nuevos con los que nunca antes se habían enfrentado.

En este orden de ideas, la UPEL (2000), en sus Políticas de Docencia postula en su misión, la necesaria formación de un docente con oportunidades potenciales y competencias múltiples para enfrentar el desafío de ser formador de otros seres humanos,

que también se ubican en el mismo contexto propio de su perfil profesional, a través de prácticas que enriquezcan el pleno desarrollo de la personalidad.

De acuerdo a esta misión, la UPEL pretende lograr un prestigio y cobertura nacional para convertirse en una universidad líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de los docentes, promotora de los cambios en el sector educativo de acuerdo a los requerimientos del entorno, productora de conocimientos e innovaciones pedagógicas acordes con el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país, que genere respuestas pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la educación y vida de los venezolanos.

Formación científica del docente

Las finalidades y los objetivos de la formación docente en las instituciones universitarias, definen el perfil curricular para su formación. Sobre la base de esta misión la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, encargada de formar docentes integrales para el nuevo milenio consideró urgente facilitar la comprensión de lo que ocurre con la calidad de los docentes que egresan de su seno; ya que cada día, son más cuestionados por su desempeño laboral, tal como se evidencia en el Proyecto de Reforma Integral del Estado (1998), donde se plantea: “La inadecuada formación del educador, acompañada de la pérdida progresiva de la legitimidad de su función, ofrece un contexto desesperanzado respecto a la factibilidad de rescatar el rol del sistema escolar en la sociedad.” (p. 299).

Asimismo, Alborno (1991), señala al referirse a la Agenda Educativa de la Nación, tres puntos críticos de esa agenda: personal docente, planta física y diseño curricular. Sobre el problema de la formación de los docentes comentó: “La discusión se torna delicada es cuando se habla de los docentes en Venezuela. De hecho, probablemente, todavía no los hemos profesionalizado adecuadamente. (p.33).

Este diagnóstico se ratifica en el proyecto de país, documento emitido por la Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República de Venezuela CORDIPLAN (1995), al referirse al docente como “poco entrenado y equipado en el sentido moderno del término” (p. 27) y a “su deficiente formación, desvalorización de su rol, pérdida de prestigio profesional y fuente de deserción hacia otros espacios laborales” (p. 28). También alude este documento en los términos de que “se debe modificar ese modo de educar día a día, en cada aula, alterando a través de innovaciones pedagógicas y organizacionales, la actual rutina empobrecedora de la formación que se imparte” (p. 195).

Pero lo más evidente de esta situación, se expresa en la Resolución N° 1 del 15 de febrero de 1996, que señala:

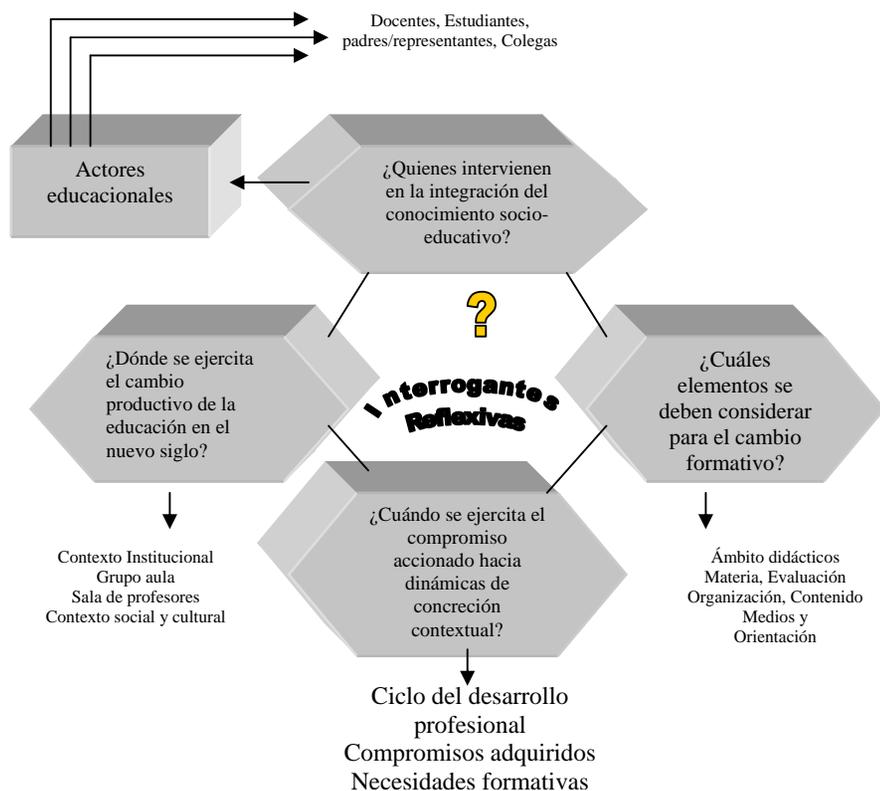
Por cuanto la dinámica educativa del país y la experiencia de las instituciones de educación superior en la ejecución de los lineamientos sobre formación docente, contenidos en la Resolución N° 12, aconsejan su reformulación y puesta al día para adaptar la política de formación docente a las nuevas orientaciones del proceso escolar y enfrentar el reto que representa su mejoramiento cualitativo y especialmente para subsanar los desfases que han venido ocurriendo entre esos lineamientos y la realidad.

Sobre este particular Carr (1989), expresa que no es la disonancia entre teoría y práctica la que genera los problemas; sino que los problema se originan cuando la discordancia está entre las mentes de las personas y las prácticas realizadas por ellas, de este modo expresa que:

La formación de los profesores requiere, por lo tanto, no sólo conocimientos sino: (a) formación científica: epistemológica, metodológica y de contenidos; (b) formación didáctica; (c) conocimientos psicológicos; (d) manejo de tecnología; (e) conocimiento de metodología de la investigación; la enseñanza no consiste ya en transmitir conocimientos totalmente cerrados, sino trabajar a partir de problemas. Para generar tal tipo de aprendizaje el docente tiene que saber hacerlo. Por eso, cobra especial interés una formación inicial o perfeccionamiento del docente que promueva el pensamiento crítico hacia las teorías científicas y pedagógicas vigentes, para que sea capaz de poner en práctica en el aula un aprendizaje experiencial donde tenga la oportunidad para reconceptualizar y revisar sus conocimientos al tiempo que pueda auto comprobar los resultados prácticos de un modelo teórico.

Ciclo Reflexivo

El logro del perfil del docente del nuevo siglo, al que se viene haciendo referencia, requiere de una formación inicial y continua, pero paralelamente, puede consolidarse al realizar reflexiones sobre su propio aprendizaje, como medio de capacitación profesional permanente. Del mismo modo, se pueden considerar algunos conocimientos que lo activen en su desempeño socio-educativo en función de la búsqueda de alternativas de resolución de problemas, en un ajuste de estructuras se puede representar la explicación de un contenido, un aspecto ético de los estudiantes y la comunicación con sus colegas. Estos señalamientos se visualizan en la figura 2, como el perfil del nuevo docente.

Figura 2. Elementos del ciclo reflexivo en el perfil del docente

Fuente: Giacobbe (1998), adaptado por Mujica, González y Peraza de Cupido (2008)

REFLEXIONES DE CIERRE

Ante la exigencia de actuar integralmente con los actores socio-educacionales, es necesario reflexionar sobre los postulados teóricos que fundamentan la formación del docente en la UPEL-IPB, toda vez que se vislumbran las alternativas de orientación y formación pertinente, con plataformas dinámicas que sustentan la construcción del

aprendizaje con nuevas estrategias vivenciales desde la propia experiencia del ejercicio profesional de los docentes en formación. De allí, la necesidad de considerar la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales como enfoque para transformar la Práctica Profesional, con la implementación de procesos innovadores, pertinentes, contextuales evidenciados mediante las competencias y habilidades de su perfil profesional y sustentado en los postulados teóricos del constructivismo.

Tal abordaje, generaría el compromiso de asumir las concepciones teóricas del dominio cognoscitivo y metacognitivo, con experiencias didácticas que logren despertar al docente en formación con la puesta en práctica de vivencias y experiencias que coadyuven la satisfacción y motivación al servicio docente.

En concreto, se plantea una visión humanista de la educación, una ontología del ser que aprende y la acción de currículo integrado, que derive los escenarios de acción y creación al hacer uso de la transdisciplinariedad, la meta cognición y la complejidad como una opción a ser transitada para preparar al futuro docente de Ciencias Sociales en el ejercicio de su Práctica Profesional.

REFERENCIAS

- Aebli, H (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Nancea.
- Albornoz, O. (1991). *Consideraciones Básicas de la Situación Educativa Venezolana*. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Bachelard, G. (1987). *La formación del Espíritu Científico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- CORDIPLAN. (1995). Oficina Central de Coordinación y Planificación de la Presidencia de la República. *Decreto Presidencial No 492*, República de Venezuela, 1958, diciembre 30.
- Díaz, Barriga y Hernández G. (1996). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativos*. México: Mc. Graw Hill
- Ender Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Giacobbe, A. (1998). *Serie educación*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

Mcclelland, D y Atkinson, J. (1997). *Motivación al logro*. Venezuela: Traducción Avema ULA.

Ministerio de Educación. (1996). *Resolución N° 1*. Caracas: Autor.

Monereo, C. (1995) *Ser o no ser Constructivista, esta no es cuestión*. Revista Substratum, Vol. II N.6, Barcelona.

Peraza de Cupido, E. (2005). *Lineamientos epistémico-metódico-didáctico para mejorar el Componente de Práctica Profesional de Historia en el Departamento de Ciencias Sociales de la UPEL-IPB*. Trabajo de ascenso, Barquisimeto, UPEL-IPB.

Proyecto de Reforma Integral del Estado (1988). *Resolución 12*. Ministerio de Educación. Caracas: Autor.

Ramones, M. (2004). *Competencias Básicas que deben poseer los Estudiantes de Ciencias Sociales para la Operatividad de la Fase Integración-Docencia-Administración del Componente Curricular Práctica Profesional*. Trabajo de ascenso, Barquisimeto, UPEL-IPB.

Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. En: *Educere*, 33, 269-273.

Tobón, S.; Rial, A.; Carretero, M y García, J. (2006). *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Torres, J (1996). *Globalización e Interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Madrid: Morata.

Visser, J. (2002). *Innovación: Necesidad Científica y Elección Artística*. [Documento en línea]. Disponible: <http://64.233.169.104/search?q=cache:f1B5pYrGREwJ:www.learndev.org/dl/Innovation-UdG-2002.pdf+transdisciplinaridad+Nicolescu&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=ve&client=firefox-a> [Consulta: 2008, Enero 23].

Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos*. Barcelona: Crítica.