

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE PREGADO A DISTANCIA

María Eugenia Calzadilla
mcalza@gmail.com
(UPEL-IMPM)

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue generar un modelo teórico metodológico para la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al proceso de formación docente de pregrado a distancia en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), perteneciente a la UPEL. Las técnicas fueron la observación participante, la autobiografía, la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. La investigación se condujo mediante la triangulación de los métodos estudio de casos, investigación acción y etnográfico; para el análisis de la información, se recurrió a técnicas hermenéuticas: la escalera de la inferencia y el círculo hermenéutico. Para la realización del estudio se contemplaron las fases siguientes: diagnóstico, formulación, ejecución y evaluación de la propuesta y construcción del modelo. Los resultados evidencian la pertinencia social y académica de abordar una acción formativa, interactiva y colaborativa para fortalecer la incorporación apropiada de las TIC en la formación docente a distancia

Palabras clave: formación docente; educación a distancia; práctica pedagógica; currículo de formación docente; tecnologías para la información y comunicación.

Recibido: 03-05-08
Aprobado: 30-06-08

ABSTRACT

Theoretic-Methodologic Model for the incorporation of Information and Communication technologies in Distance Higher Education Teacher Training

The goal of this research is to foster a theoretic- methodologic model for the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT), to the distance higher education teacher training process at the Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), which is part of the UPEL. The techniques used were: participating observation, autobiography, in depth interviews, and group discussion. The research was carried out by the triangulation of the case study methods: research-action and ethnographic. Hermeneutic techniques were used to analyse the information. The study was carried out in the following phases: diagnosis, formulation, proposal execution and evaluation and model construction. The results evidence the social and academic pertinence of taking on a training, interactive and collaborational action to strenghten the appropriate inclusion of ICT in the distance teacher training.

Key words: Teacher Training; Distance Education; Pedagogical Practice; Teacher Training Curriculum; Information and Communication Technologies.

ABSTRACT

Modèle théorique méthodologique pour l'incorporation des technologies de l'information et de la communication dans la formation à distance des enseignants au 3e cycle

Le but de cette recherche est de générer un modèle théorique – méthodologique pour l'incorporation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) au processus de formation à distance de l'enseignant au 3e cycle à l'Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio faisant partie de l'UPEL. Les techniques employées ont été l'observation participante, l'autobiographie, l'interview en profondeur et le groupe de discussion. On a développé la recherche par le biais de la triangulation des méthodes étude de cas, recherche action et ethnographique ; pour l'analyse de l'information, on s'est servi des techniques herméneutiques : l'échelle d'inférence et le cercle herméneutique. Pour la réalisation de l'étude, on a tenu compte des phases suivantes : diagnostic, formulation, exécution et évaluation de la proposition et de la construction du modèle. Les résultats mettent en évidence la pertinence sociale et académique de développer une action formative, interactive et collaborative pour rendre plus fort l'incorporation adéquate des TIC à la formation à distance de l'enseignant.

Mots clés : formation des enseignants ; éducation à distance ; fonction pédagogique ; curriculum de formation des enseignants ; technologies de l'information et de la communication.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación a Distancia dentro del IMPM ha venido funcionando bajo una concepción que combina la actividad a distancia con un reducido número de encuentros grupales presenciales, sobre los que se centra el control institucional, abandonando por completo el seguimiento del desempeño independiente del aprendiz (Calzadilla, 2006), en lo que las TIC, mediante el uso del correo electrónico, los foros y otras herramientas, pudieran aportar avances al diversificar los medios de acceso al conocimiento y otorgar mayor participación, autonomía y responsabilidad al estudiante y al docente en servicio en proceso de formación, en la autogestión del aprendizaje.

Sin embargo, el proceso de introducción de tecnologías en una institución que hasta el presente ha tenido un modelo centrado en materiales impresos, estudio independiente y encuentros presenciales, debe ser progresivo y en ningún caso debe obviar la experiencia y trayectoria de la institución en esta materia.

En la actualidad, el IMPM enfrenta esta realidad y requiere una reforma sustancial en su esquema organizacional y académico, para garantizar su competitividad como oferta académica para la formación docente, teniendo a su favor una cobertura nacional, pues en cuarenta y un puntos del país la institución tiene presencia, ofreciendo estudios de pregrado en once especialidades de la carrera docente: Matemática, Lengua y Literatura, Informática, Educación Física, Biología, Educación Integral, Educación Preescolar, Educación Especial en Retardo Mental, Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje, Educación Especial en Deficiencias Auditivas y Pedagogía Social; esta cobertura acoge una numerosa matrícula, en la actualidad caracterizada por su juventud y fuerte potencial creador y participativo, lo que los conduce a demandar una educación de calidad, que satisfaga las exigencias de nuevas competencias para afrontar la problemática educativa del país.

En la educación a distancia, sustentada bajo el enfoque constructivista, el docente tiene posibilidades de intervenir con efectividad en el desarrollo de un aprendizaje autónomo, pues el sistema impone la necesidad de mediación del aprendizaje, más allá de la conducción magistral propiciada en la presencialidad, que tiende a la transmisión unidireccional (Calzadilla, 2006). Los nuevos entornos de aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes, la perspectiva tradicional que situaba al profesor como único centro de información y sabiduría, y los estudiantes como receptores, debe dar paso a nuevos roles para ambos, mucho más activos y enriquecedores.

Desde la perspectiva del estudiante, el aprendizaje en educación a distancia, implica involucrarse activamente en el análisis, transformación y aplicación del conocimiento, mediante acciones cooperativas, que incidan en la reflexión individual y la consolidación de habilidades, destrezas y capacidades; juega un papel fundamental que el aprendiz adquiera conciencia de su participación y responsabilidad en el proceso, mediante la metacognición, con la finalidad de ir revisando la evolución de sus prácticas cognoscitivas (Calzadilla, 2006).

Esta investigadora sostiene que, más que la ejecución de iniciativas aisladas, se genere la posibilidad de llevar a cabo proyectos institucionales que requieran el manejo de TIC y que impliquen la autogestión de aprendizaje en este sentido, pues de esta forma los docentes y demás miembros de la comunidad institucional irán avanzando a su ritmo, estimulados por el sentido de pertenencia a una comunidad de innovadores; en todo caso puede establecerse un núcleo de expertos, integrado por los miembros de las Unidades de Currículo, Evaluación, Tecnología Educativa, Informática y otros investigadores voluntarios, que pueden brindar asesoría y asistencia, de ser necesario (Calzadilla, 2006).

El funcionamiento institucional bajo una estructura reticular permite generar nuevos intereses que cambien las costumbres y prácticas institucionales, redimensionando con ello la cultura organizacional, que convencionalmente ha sido una de las debilidades de la institución. La experiencia dice que el tan citado “efecto cascada”, parece no cumplirse a cabalidad; por esto, la formación recibida mediante cursos y talleres no siempre redunda en beneficio de la institución, ni es reproducida a todos los cuadros (Calzadilla, 2006). De allí que sea necesario superar la perspectiva replicadora, para instalar un espacio para la interacción, en el que cada grupo colaborativo genere su propio espacio y lo pueda integrar a un espacio compartido real y mentalmente; por esta vía se iniciará a la transformación de la cultura actual, dando paso a la consolidación de una progresiva integración de la organización.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Diseñar un modelo teórico-metodológico para la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al curriculum de formación docente del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL) con la finalidad de transformar la práctica pedagógica y propiciar la inclusión social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Elaborar una propuesta de modelo de formación docente a distancia fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos y en el uso de las TIC como recursos instruccionales
2. Validar empíricamente el modelo de formación docente a distancia mediante su aplicación con diferentes sectores de la comunidad académica del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.
3. Evaluar los resultados del modelo de formación docente a distancia y sus implicaciones teórico-prácticas para el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

MARCO REFERENCIAL

MODELOS Y TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE

Los modelos de formación docente, surgidos en forma hegemónica en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. Para De Lella (1999), es posible identificar los siguientes modelos y tendencias, entendidas estas últimas como configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos:

1. El modelo práctico-artesanal: concibe la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller, en este caso el aula.

El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan (2002) y Hardgreaves, 1999, p.10). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura legítima. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. El modelo academicista: especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Considera que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil. La autonomía se ve como riesgosa fuente de posibles sesgos.

3. El modelo tecnicista eficiente: plantea tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor y la profesora son esencialmente técnicos: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos y expertas externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente y la docente no necesitan dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas para su transmisión.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo: concibe a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, determinada por el contexto -espacio-temporal y sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente y la docente deben enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica.

Se construye personal y colectivamente: parten de las situaciones personales, grupales, institucionales y sociopolíticas concretas, que intentan

reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelven a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales: autores, colegas, estudiantes y directivos. Sus textos posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma.

En contextos donde predomina el conformismo, las actitudes inmediatistas, el pragmatismo y las estructuras jerárquicas, la dificultad para poner en práctica el modelo crítico tiende a agudizarse. En ningún caso estos modelos llegan a atravesar la perspectiva de la complejidad, el modelo crítico no supone principios de complejidad en el análisis ya que en muchos casos sólo se convierte en ideología, pero no da el paso siguiente hacia la complejidad.

Existe pensamiento complejo cuando son inseparables los elementos que constituyen el todo, cuando existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto. En consecuencia, la educación tiene que promover una inteligencia general, apta para referirse de manera multidimensional a lo complejo y al contexto.

Parafraseando a Giroux (s/f) la indeterminación debería ser el eje de formación docente, que sólo es posible afrontar desde otra indeterminación: la propia, que se manifiesta en los contextos culturales actuales en el que conviven docentes y aprendices. Los conceptos lineales están maltrechos: la realidad impone la óptica del azar, de la multidimensionalidad y de la transformación constante, categorías que constituyen la cultura actual. En este sentido, la transformación en los procesos de formación docente debe habilitar para afrontar la complejidad: con ayuda de los instrumentos conceptuales tendrá como misión coexistir con la incertidumbre y superar el pensamiento simplificador, reductor, estático y lineal.

LA TEORÍA CRÍTICA

Comprender la educación como práctica social institucionalizada requiere de una mirada compleja que sea capaz de analizar elementos históricos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse acerca de la intervención docente sobre la realidad: la formación que reciben los docentes y las docentes ¿brinda las herramientas necesarias para develar, interpretar y actuar sobre la actual realidad socioeducativa? O por el contrario, ¿los y las docentes son

parte de la institución que se va desconfigurando, sin lograr asumir una mirada compleja para la transformación de la educación y la sociedad?

Los diseños curriculares deben partir de una epistemología de la práctica, basada en el conocimiento, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad para acceder al conocimiento de la práctica pedagógica y como necesidad para pensarla. Por esto, la posibilidad de cambio parece cada vez más difícil porque la única forma de superar esta arraigada matriz técnico-instrumental es comenzando desde las propias subjetividades sociales de los formadores y las formadoras. La interacción de la práctica, la reflexión docente y la investigación promueven una práctica pedagógica fundamentada, reflexiva y contextualizada y su sistemática indagación para la resignificación de saberes y vínculos del quehacer cotidiano, transversalizando los diferentes trayectos del diseño curricular e integrando los saberes de los espacios curriculares, que están hoy concebidos y desarrollados en forma paralela, con los propios. Al respecto, Carr y Kemmis (1995), autores de la teoría crítica, citan criterios fundamentales para una reconceptualización de la formación docente:

Existencia de un cuerpo de conocimientos provenientes de la investigación científica y de la elaboración teórica; asunción de un compromiso ético de la profesión; regirse por una normativa interna de autocontrol por parte del colectivo profesional; la función docente se encuentra en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que está comprometido (p. 233).

La teoría crítica cuestiona la falta de autonomía profesional, colectiva e individual del docente y la docente; considera que debe incrementarse el impacto de la teoría y la investigación en la toma de decisiones por parte del profesor y la profesora, pues éstas son las bases que estructuran sus actividades y guían sus decisiones. Los y las docentes en formación deben tener una participación activa en la investigación de sus prácticas pedagógicas y revisar la teoría fundante para reconstruirla.

Se concibe al docente y la docente como sujetos activos, participativos y transformadores, conscientes de su realidad y de los condicionamientos que actúan sobre ella, que admite que a través de la reflexión y la indagación sobre su quehacer es capaz de introducirse en un proceso auténticamente creativo e innovador que contribuya a mejorar su práctica y por ende, la calidad educativa.

LA TEORÍA DE ACCIÓN DE ARGYRIS

Cuando se habla de los centros educativos como organizaciones que “aprenden” surge la necesaria contraposición a la idea de que las organizaciones educativas “enseñan”; no obstante, si se debe atender la formación continua, la necesidad de actualización de normas, procedimientos y prácticas en el aula, podemos entender el significado de lo que representa esta alusión. Vale acotar lo señalado por Senge (1992, p. 33), cuando define lo que es una organización que aprende: “organizaciones que tienen institucionalizados procesos de reflexión en acción, que planifican y evalúan su acción como una oportunidad para aprender, aprenden de ellas mismas a lo largo de su desarrollo y en suma, tienen un meta aprendizaje: aprenden cómo aprender”. Esta última acotación es muy olvidada en los centros educativos, donde en muchos casos es más fácil “repetir” lo errático, evidentemente ineficiente, que buscar nuevas alternativas para aprender.

El aprendizaje organizativo es un proceso de mejora de las acciones mediante una mejor comprensión de la situación. Es así como se refiere Argyris (1993) cuando subraya que el aprendizaje organizativo supone la facultad de aprender de los errores, aportando en lugar de una acomodación, nuevas soluciones, valiéndose de un aprendizaje de doble recorrido, que implica transformar modelos mentales, procesar informaciones, corregir errores, resolver problemas de un modo transformador y no un aprendizaje simple, que asume el conformismo y reproducción de esquemas internalizados.

De igual manera, para Bolívar (2000, p.3): “El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales; tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros pues, en ausencia de intercambio de experiencias e ideas no ocurrirá”. Esta aseveración supone promover un liderazgo compartido, que pueda servir de apertura a los cambios dentro de las organizaciones escolares.

Aún cuando Argyris no estudia deliberadamente la Educación, su teoría de acción ha sido aplicada en algunas escuelas venezolanas, entendidas como organizaciones sociales. La línea de investigación LUVE (La Universidad Va a la Escuela), liderada por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la UPEL, está orientada a la solución de problemas educativos, fundamentada en la ciencia acción y utiliza la Teoría de Argyris como método.

Argyris y Schön (1978), afirman que para comprender las acciones humanas, es importante comprender los programas mentales que las personas diseñan. Estos científicos afirman que estos programas maestros se consideran teorías que aportan a los actores, estrategias para alcanzar el logro esperado. Estas teorías son regidas por los valores que conforman el marco de la estrategia. Los investigadores señalan dos tipos de Teorías de Acción. La primera alcanza los valores, las creencias y los comportamientos, llamada Teoría Explícita. La Segunda, es la que aplican habitualmente, y es llamada Teoría en Uso. Según los resultados de sus investigaciones, Argyris y sus colaboradores, afirman que, han encontrado discordancia sistemática entre los diseños que los individuos defienden (Teoría Explícita) y la que emplean: (Teoría en Uso). (Argyris, 1999, p.78-79). Ambos modelos conforman una epistemología descriptiva del contexto de la acción, que determinan la probabilidad de que el conocimiento válido sea generado o no y los errores sean detectados y corregidos.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La inserción de la formación en la realidad, el contacto con instituciones y organismos públicos y privados, debería conducir a una eficaz cooperación orientada al desarrollo social y cultural. Ante los múltiples factores que afectan a las sociedades dando lugar a problemáticas complejas, inéditas y de repercusión masiva, se requiere profesionales expertos que confluyan en un trabajo conjunto en procura de intervenciones efectivas, innovadoras y eficaces. Y en ello las Universidades deben desempeñar un rol decisivo.

La práctica profesional como componente curricular debe, en primer término, ser entendida como práctica social porque está históricamente determinada, esto es, inserta en un determinado contexto. De allí que, siguiendo a Bourdieu (1997), las prácticas se caracterizan por la incertidumbre y la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada por una perspectiva generalmente parcial.

El valor formativo que se otorga a la implementación de prácticas profesionales no se corresponde con un incremento del prestigio de la profesión docente. Se llega así al título, con conocimiento de causa, es decir, con poca experiencia personal y participativa, sobre cómo surge y se gestiona un proyecto educativo comunitario.

Schön, (1998), al describir el dilema del rigor o la pertinencia de la formación de profesionales, sostuvo que los formadores y las formadoras se ven limitados “por los requerimientos institucionales que tienden a un currículo profesional normativo y a una separación entre la investigación y la práctica, que no deja lugar para ella” (p. 213). Por eso, este autor desarrolló una epistemología de la práctica que se basa en el conocimiento de la acción, y la reflexión en y sobre la acción, acuñando la idea de un “*practicum* reflexivo” cuyos rasgos son: el aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre el tutor o la tutora con sus estudiantes, sobre la mutua reflexión en la acción. Esto lo llevó a definir el *currículum* como un contrato reflexivo entre el profesor, la profesora, los y las estudiantes, unidos por la indagación.

El *practicum* reflexivo, propuesto por Schön (*op. cit.*), es un mundo virtual, de gran intensidad interpersonal, que persigue representar rasgos esenciales de una práctica que debe ser aprendida; que permite experimentar con poco riesgo; y que intenta mantenerse equidistante, tanto de las limitaciones de la práctica real, como de la omisión de condicionantes que son relevantes en el ejercicio profesional. En palabras de Schön (*ob.cit.*), un *practicum* reflexivo introducirá el aprender haciendo en el corazón del currículo, convirtiéndose en un mundo con su propia cultura, incluyendo su propio lenguaje, sus normas y sus rituales. En referencia directa a los procesos educativos, Maturana (1997) sostuvo:

El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia (p. 56).

Esto, debido a que la práctica se apoya en llevar a los y las estudiantes a la situación de observador, que al volcarse sobre los resultados de su trabajo, realizado en grupos aleatorios, se habituaria al desempeño como profesional reflexivo; es decir, que asuma la validez de lo que -antes, en el aula- ha aplicado en la ficción del *practicum* y que, ahora, ha experimentado en una situación real logrando aprendizajes en verdad significativos.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación asume el paradigma crítico, porque considera su fin último la emancipación de los coinvestigadores que participan en el estudio para comprender a fondo su praxis y superarla deslastrando vicios y deformaciones generadas por la rutinización y ausencia de prácticas reflexivas. El carácter comunicacional de la realidad descrita enmarca el abordaje de la misma desde el paradigma cualitativo; desde el punto de vista ontológico, esta realidad se concibe heterogénea, dinámica, cambiante y divergente.

Se realizó una investigación de campo. El estudio se realizó a un nivel descriptivo-explicativo-evaluativo, pues además del conocimiento profundo de la realidad en estudio y de proporcionar un sentido de entendimiento al fenómeno, se proponen soluciones y se evalúan los resultados de la aplicación de éstas.

Se hizo una triangulación de métodos de investigación: etnográfica, investigación acción y estudio de casos. El estudio de caso es un tipo de investigación muy apropiada para estudiar una situación con cierta intensidad y en un período relativamente corto, puede hacerse en equipo dentro de un marco de discusión y debate; el intercambio de ideas respecto a una situación es enriquecedor para los participantes. Se tomó en consideración la aplicación de un modelo de investigación acción a un grupo de docentes interesados en analizar su propia práctica y mejorar para sí y la institución, puesto que tienen la responsabilidad de formar a los docentes del mañana.

En primer lugar se seleccionó a cuatro profesores con diferentes niveles de responsabilidad en la institución: el director, un ex-subdirector de docencia, un coordinador de programa, y un jefe de unidad, grupo inicial de expertos en la formación docente a distancia con formación a nivel doctoral y conocimiento apropiado sobre la incorporación de las TIC a la formación docente a distancia. Con este pequeño grupo de informantes clave se realizó el diagnóstico de la situación real en el IMPM; posteriormente, al diseñar las acciones para intervenir la realidad detectada, se incorporaron voluntariamente 10 docentes más, pertenecientes al convenio UNED-UPEL del Doctorado en Educación a distancia: un Jefe de Núcleo, un Jefe de Unidad, cuatro coordinadores de Programa, un Docente ordinario sin cargo, un Docente contratado con cargo, y dos Docentes contratados por honorarios profesionales (tutores).

En cuanto a los estudiantes de la carrera docente, el grupo de estudiantes que constituyeron la Comunidad de Aprendizaje II, 28 estudiantes de Educación

Integral cursantes de la Fase Ejecución de Proyectos, una vez detectados sus intereses por las TIC en el diagnóstico, se les diseñó como Actividad Electiva de Extensión Académica un Seminario titulado “Usos Pedagógicos de las TIC”, propuesto por esta investigadora con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos planteados en el presente trabajo.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, la entrevista en profundidad, la autobiografía y el grupo de discusión, que se establecen como prácticas representativas de la perspectiva metodológica cualitativa de investigación social.

Autobiografías: La autobiografía como instrumento y la perspectiva biográfico-narrativa como método y enfoque de abordaje, resultaron herramientas compatibles con la preocupación acerca del carácter constructivo, creativo con el que era pertinente abordar los recuerdos escolares de los y las estudiantes. Las autobiografías expresan algo más que hechos, acontecimientos o descripciones de la vida: otorgan sentido. Constituyen formas de expresión y creación de sujetos, social e históricamente situados.

En definitiva, lo que se ha pretendido con la autobiografía es: a) motivar, por medio de la autorreflexión, a una mayor comprensión de los intereses que pueden guiar las percepciones y las experiencias de los y las docentes expertos y b) animarles a profundizar en sus propias historias y tratar de entender cómo su entorno social, su cultura y su género se reflejan en su biografía y en cómo piensan y actúan.

Observación participante. El principal uso de la observación participante se encuentra en el estudio de lo que relativamente se sale de la norma: lo que todavía no se entiende, lo incipiente, las otras culturas, los grupos semiocultos o clandestinos y lo que tiende a encerrarse entre los muros de las instituciones. Es decir, en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, denegado, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de otra manera distinta a la que se tiene por normal o la que aparece en los discursos formales de las instituciones.

En el diseño de la investigación mediante **entrevistas en profundidad**, el papel estratégico principal corresponde a la selección de los informantes. Desde tal perspectiva, no importa tanto el número de los mismos sino las diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación al fenómeno observado. Se trata de obtener el suficiente material para la comparación y la mutua corroboración

de lo confesado, que tenderá a ser fragmentaria, sobre algunos aspectos. Se consigue así la saturación.

El planteamiento del problema y el diagnóstico previo, mediante entrevistas propuestas como encuentros de cortesía con el personal que quisiera compartir experiencias respecto al tema, trazó como propósito recabar información y luego implicó la adopción de la orientación epistemológica, humanista, crítica, cognitiva, constructivista, expuesta en la Teoría de Acción, en su dimensión de Teoría en Uso de Argyris (1993) explicitada en las Bases Teóricas de este estudio, cuya aplicación podría representar un elemento importante dentro de la expectativa de mejorar la formación del docente.

Grupo de discusión. Es una práctica de investigación en la que se recoge el camino de vuelta hacia la unión, de lo que aparece separado, la reintegración al grupo tras la individualización. Al poner cara a cara a los participantes en la reunión, entre seis y ocho, éstos reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen. Es decir, los nexos de su unión, aquél material que los une y, a la vez, los separa de otros grupos sociales.

Es tal proceso de reconstrucción discursiva del grupo social, ante un fenómeno determinado que es básicamente el objetivo de la investigación, lo que constituye el principal material para el análisis. Se apoya, así, en cierta sensación gratificante que experimentan los individuos cuando se reconoce la norma del grupo, algo que hace continuar al grupo en su discurso.

El grupo de discusión es una expresión de las diferencias colectivas con respecto a la norma de referencia, ya sea en su cumplimiento concreto (quejas), ya sea en su propia extensión normativa (demandas). Los participantes a la reunión no hablan de cualquier cosa, ni de cualquier manera. Hablan del objeto social de la investigación, reconstruyéndolo al mismo tiempo que reconstruyen su grupo, en discusión explícita o implícita con otros grupos sociales. El contexto es el grupo de discusión. De aquí su carácter dialógico.

Esta investigación se desarrolló en cuatro momentos: un primer momento exploratorio, llamado diagnóstico, en el cual la investigadora, inmersa en el contexto caracteriza el problema en estudio y lo apoya en el marco referencial correspondiente; el segundo momento o momento intermedio, marca el desarrollo de la observación participante, las autobiografías y las entrevistas, con la finalidad de recoger la información e iniciar su procesamiento y triangulación, para construir marcos interpretativos que permitan entrar al tercer momento:

el propósito, en el cual se elaboran y ejecutan las dos propuestas que contiene el estudio: el análisis de los hallazgos y su confrontación con los objetivos de la investigación, que permitirán desarrollar el momento integrador.

TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para decodificar la información obtenida se elaboraron instrumentos de categorización para facilitar el análisis del discurso y su sistematización. Asimismo se hizo necesario elaborar un guión de observación que facilitó el registro de la dinámica participativa.

También se utilizaron matrices de registro para recoger lo reportado en las observaciones, entrevistas, grupos de discusión y autobiografías, porque éstas permiten organizar sistematizadamente la información, compararla con otras similares y usarla oportunamente para reportar un caso.

En este sentido, como técnicas para el análisis y procesamiento de la información, se utilizaron el círculo hermenéutico y la escalera de la inferencia. La identificación y clasificación de elementos es la actividad que se realiza cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. La categorización, herramienta más importante del análisis cualitativo, consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado.

Una vez obtenido el material referencial, que fue objeto de interpretación y análisis dialéctico en cada una de sus dimensiones, se tuvo presente que pueden darse múltiples interpretaciones a determinado fenómeno, tomando como la más válida aquella que mejor se adecuó a la estructura y contexto social e individual del mismo, conformando un todo dinámico, en permanente interacción con sus partes, generando una descripción que explica y da evidencias, es decir, tiene valor intersubjetivo y constituye una síntesis interpretativa.

Las categorías que surgieron y que caracterizan la visión de los docentes sobre la pertinencia social y académica de la formación docente de pregrado en la UPEL, particularmente sobre la Práctica Pedagógica y la incorporación de las TIC al currículo para la formación inicial del docente son: el referente ontológico, el referente epistemológico, el referente metodológico. Cada una de éstas, con sus respectivas subcategorías, permitieron estudiar los procesos de interacción presentes dentro de cada uno de estos referentes, así como también

los valores, creencias y actitudes que hacen vida en la cotidianidad del ejercicio profesional de los y las docentes.

Una vez analizados y conjugados los resultados obtenidos con docentes y estudiantes, se procedió a integrar las mejores prácticas a los fines de construir una propuesta susceptible de ser aplicada a nivel nacional en colectivos de estudiantes y docentes del IMPM, con la finalidad de propiciar la incorporación de las TIC al proceso de formación docente de pregrado.

PROCESO DE TEORIZACIÓN

Este fue el último paso de la investigación, una vez cubiertas las distintas etapas del proceso desarrollado: planteamiento del problema, construcción de su marco teórico y conceptual, realización del diagnóstico, concepción y ejecución de la propuesta para abordar la situación detectada, para finalmente proceder a su evaluación y poder generar la elaboración de una nueva teoría pedagógica a partir de la explicación de los fenómenos analizados para comprender y establecer sus regularidades internas.

Para develar las causas de los fenómenos o los efectos de determinada acción pedagógica y para que los hechos empíricos se eleven al nivel de las generalizaciones teóricas, se hizo necesario someterlos a un proceso de ordenamiento, selección, clasificación, generalización y comparación.

Los métodos de investigación hicieron factible seleccionar, acumular y realizar un análisis preliminar de la información obtenida pero, además, posibilitaron verificar y comprobar las concepciones teóricas y la continua interacción de lo empírico. Lo teórico condujo a la ampliación y el enriquecimiento del conocimiento científico.

Al finalizar la investigación, se realizó un análisis teórico de la información obtenida, que permitió llegar a conclusiones y generalizaciones que permitieron construir el Modelo propuesto con la finalidad de enriquecer la teoría pedagógica y su concreción en las Prácticas Pedagógicas promovidas por el IMPM.

Para Reyes (2003), el concepto de modelo pedagógico incluye tres dimensiones, subsistemas o componentes básicos, a saber:

Un subsistema teórico. Este incluye los paradigmas asumidos; los fundamentos filosóficos, epistémicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e

investigativos asumidos como referentes; los conceptos, regularidades y principios pedagógicos/didácticos tomados en consideración y los aportados por el investigador.

Un subsistema metodológico. Se refiere al contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta, declarando las posiciones respecto a componentes, sus etapas y sus relaciones. Por ende, hace alusión al docente, los discentes (personas que reciben enseñanza), los objetivos y los contenidos de enseñanza-aprendizaje, las formas de prever y ejecutar la evaluación.

Un subsistema práctico. Este prevé el planeamiento y la corroboración práctica del modelo, su instrumentación o implementación, el camino para su concreción en la Práctica Pedagógica y con ello el logro de la transformación esperada.

La dimensión práctica de un modelo implica la clarificación de los fines a alcanzar, las premisas para ello y las fases o etapas para su obtención, estrategias, metodologías, programas de intervención educativa y otras.

Los resultados se generaron a partir de la síntesis conceptual y comprehensiva entre tres niveles del conocimiento: a) el abstracto, que es donde se sitúan las categorías que permiten ubicar las problemáticas en determinados niveles de análisis para poder pensarlas concretamente. Como docente se posee un marco teórico, elaboración de teoría y conocimiento para abordar el problema de investigación y para guiar la praxis; b) el práctico, en el que se sitúa lo vivencial, pero interrelacionado dialécticamente con lo abstracto, se parte del hecho de la acción en el terreno, donde el docente va a conducir procesos de acercamiento a la realidad, en el cual los estudiantes, en una confrontación permanente con los conocimientos teóricos, las categorías metodológicas y epistemológicas requeridas en el nivel abstracto y que han recibido en su formación académica, pasan a participar en las comunidades donde se realizaría la investigación; en este nivel se produjo la creación de espacios comunicacionales para sensibilizar y generar los procesos de reflexión crítica, que permitió generar conocimiento legítimo, construido colectivamente; c) el tercer nivel fue el de los “nuevos conocimientos”, que se originan producto de la categorización y organización de las observaciones y evaluaciones realizadas, que permitió determinar las limitaciones y virtudes de las fases que estaban guiando el proceso de investigación.

Este diagnóstico permitió derivar dos categorías fundamentales: la pertinencia social de la formación docente y la pertinencia académica de la formación docente, manifiestas a lo largo del proceso como constantes generadoras de cuestionamiento; se presentan las subcategorías derivadas del mismo, en las que se evidencian la debilidad teórico-metodológica y la inconsistencia que reporta una baja pertinencia social, académica y pedagógica de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del IMPM, -aun en su condición de expertos- muchas veces por falta de comunicación, dirección, coordinación y organización. Esto permite inferir que los egresados del proceso de formación docente de pregrado permanecen excluidos de una verdadera formación de calidad y ello incidirá directamente en un limitado ejercicio profesional y la reproducción de prácticas pedagógicas de poca pertinencia y bajo impacto social.

Cuadro 1
Síntesis de categorías y subcategorías derivadas de diagnóstico

Categorías	Sub- Categorías	Indicadores
Pertinencia social de la formación docente	Inserción de las TIC en la práctica pedagógica (ITICPP): No se detecta que los docentes de la institución le den gran importancia al uso de las TIC, no manifiestan ser usuario activo y consuetudinarios de Chat, correos, Foros o Internet, ni en el ámbito gerencial, ni en el ejercicio de la docencia, ni para la investigación, utilizando los métodos convencionales en sus distintas áreas de desempeño.	1.- No poseen cuenta de correo electrónico institucional activa. 2.- No poseen cuenta de correo electrónico personal. 3.- No publican en revistas científicas del área educativa on line. 4.- No utilizan las TIC para interactuar con sus estudiantes. 5.- No reporta páginas web educativas de uso frecuente.
	Visión de la Comunidad como Totalidad (VCT): no se entiende como un todo orgánicamente estructurado, con una red de interrelaciones de causa y efecto donde los sujetos que lo integran tienen intereses comunes, historia, lenguaje y valores que los identifican. La percepción es fragmentada y parcial. No se maneja la inclusión social como función del docente, ni	1.- Conocimiento de Planes, Políticas y programas educativos del Estado. 2.- Problemas que ha confrontado como docente en formación. 3.- Vivencia Escolar. 4.- Tipo de escuela en la que hizo su práctica. 5.- Tipo de escuela en la que trabaja. 6.- Tipo de escuela en la que estudió.

Categorías	Sub- Categorías	Indicadores
	<p>el uso de las TIC para disminuir la brecha social.</p> <p>Interrelación Teoría-Práctica (ITP): de acuerdo a lo expresado por docentes es muy débil la percepción de este vínculo, que debería entenderse como la relación mutua y de interdependencia, existente entre el cuerpo organizado de conocimientos que explican una realidad y la acción que orientada por la teoría, se transforma y genera nuevos hallazgos, que van de nuevo al cuerpo sistemático de conocimientos para enriquecerlo e ir de nuevo a la acción, en un movimiento continuo y dialéctico</p> <p>Capacidad de análisis para determinar las causas del problema (CADC): para el grupo participe del diagnóstico, no se le da importancia a la comprensión de los elementos constitutivos y las conexiones e interacciones que existen en un problema y en virtud del cual se genera éste.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Condiciones necesarias. 2.- Relación Teoría-Práctica. 3.- Sustento en Corrientes filosóficas, pedagógicas y psicológicas. 4.- Conocimiento de diseños curriculares vigentes en el nivel o modalidad respectiva. 5.- Selección adecuada de estrategias, recursos y medios para la evaluación y la enseñanza. 6.- Uso de las TIC. <ol style="list-style-type: none"> 1.- Presenta y discute el Plan de Trabajo. 2.- Presenta y discute los reportes de avance en el proceso. 3.- Comparte y analiza los resultados de las supervisiones.
<p>Pertinencia académica de la formación docente</p>	<p>Visión de sí mismo como sujeto de la investigación (VCSI): en esta categoría se evidenció la participación activa de los coinvestigadores en el proceso investigativo. La comunidad decidió sobre cómo formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, qué hacer con los resultados, y qué acciones se desarrollaron.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene vocación por la docencia. 2. Motivación para estudiar la carrera. 3. Relación entre su formación docente y las necesidades formativas que presenta. 4. Tipo de estudiante que fue. 5. Tipo de estudiante que es.

Categorías	Sub- Categorías	Indicadores
<p>Capacidad para determinar las implicaciones y consecuencias del problema en la comunidad (CDIC): En función de la comprensión de los elementos constitutivos, la investigadora extrapola lo observado y analizado en evaluaciones cualitativas que fueron discutidas con los sujetos de la investigación.</p>	<p>Inducción de los Procesos de Reflexión (IPR): Se entenderá como la capacidad para promover en otros la acción de razonar de lo particular a lo general, a través de un conjunto de fases sucesivas que permiten comprender los hechos o problemas particulares en que se encuentran inmersos los sujetos de la acción dentro de una totalidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Existencia de un trabajo coordinado entre los distintos ejes y componentes de la formación. 2.- Evidencia de la integración del conocimiento. 3.- Relación Maestro-Escuela-Familia. 4.- Integración comunitaria. 1.- Mejor recuerdo del proceso de formación docente, como estudiante. 2.- Peor recuerdo del proceso de formación docente como estudiante. 3.- Opiniones de los docentes. 4.- Conciencia sobre la calidad de la formación docente promovida. 5.- Calidad de las propias Prácticas Pedagógicas. 6.- Fundamento de las Prácticas Pedagógicas. 7.- Uso pedagógico de las TIC.

Producto del análisis de los resultados se elaboró una tipología que reúne las características más significativas de los informantes clave, coinvestigadores del estudio; dichas tipologías tienen como estructura principal, tres ámbitos: pedagógico, gerencial y comunitario. Para identificar a estos tipos se les asignaron los siguientes nombres: (a) Entusiasta; b) Insatisfecho; (c) Intolerante y d) Mediador, los cuales se describen a continuación:

Docente Experto Entusiasta. Es el experto que demostró mayor optimismo a pesar de la situación institucional; es receptivo, propositivo y resolutivo. Cumple con las tres funciones universitarias: Docencia, Investigación y Extensión. Su caracterización se presenta a continuación:

Ámbito Pedagógico

Este docente considera que la formación docente no ha sido muy satisfactoria, creándose muchas expectativas insatisfechas; afirma también que los colectivos de aprendizaje de los docentes no están dispuestos a revisar

críticamente su práctica, esperan directrices que nunca llegan y propone que esto mejora si se amplía el colectivo con la participación de más estudiantes y docentes; sin embargo, no reconoce ningún logro alcanzado hasta el momento y dice que algo le falta a la formación docente a distancia impartida en el IMPM, pues algunos docentes continúan viendo el desempeño docente en la escuela como un escape, tipo beca, además aprecia que en la escuela se presentan islas que obstaculizan la autoformación y coformación. Es importante destacar que considera la formación muy importante, definiéndola para toda la vida, tiene ganas de recibir más formación en el uso de las TIC para mejorar su Práctica Pedagógica y así propiciar una formación efectiva.

Ámbito Gerencial

Encuentra que no existe verdadero seguimiento y acompañamiento durante la formación docente y que los profesores cumplen funciones netamente administrativas, pero tiene la esperanza de que algún día todo cambie y se logre una verdadera reflexión para transformar la acción formadora; no tienen buenos modelos y esto dificulta el verdadero aprendizaje. Piensa que las Prácticas Gerenciales de la institución deben ser más efectivas pues se reconoce que no favorecen que el docente cumpla su rol en la misión de la institución: ésta debe fortalecer la ética y la actualización de la formación docente a distancia.

Ámbito Comunitario

Está consciente de que el IMPM permanece al margen del entorno sociocomunitario en la formación de pregrado; esto lo desanima, pero a la vez siente el reto de cambiarlo todo sin saber cómo. Sabe que la Institución no responde a la inserción cultural, social y laboral, pero tiene la esperanza de que esto mejore y se plantee involucrar la formación de pregrado con el entorno escolar, al visitar los hogares y de esta forma atraerlos e integrarlos para lograr la participación activa de la comunidad.

Docente Experto Insatisfecho. En general manifiesta incredulidad y poca fe en el cambio de la organización; critica todos los aspectos y siente poca identificación con el sitio donde trabaja. A continuación su caracterización:

Ámbito Pedagógico

Este docente encuentra que la formación docente a distancia que imparte la institución genera deseos de cambios y expectativas insatisfechas por estar centrada en unos lineamientos rígidos y aislados de la realidad

escolar, creando incertidumbre y profundizando las debilidades existentes; es realizada bajo ensayo y error sin seguimiento y orientación, negándose la discusión, dificultándose con esto la planificación y la contextualización de los aprendizajes, considerando esta actividad como difícil y desvirtuada, justificación para su baja calidad. Le molesta la total ausencia de la discusión crítica de la práctica en los colectivos docentes, por lo tanto no hace presencia en ellos, los responsabiliza del abandono y la apatía hacia la autoformación y conformación; igualmente, la alta gerencia del IMPM, se la pasa negando el trabajo en equipo pero paradójicamente reconocen que hay necesidad de actualizar al docente para mejorar la crisis que enfrenta la institución en cuanto a su modelo formativo. No hay discusión sobre pedagogía y didáctica: todo es administrativo.

Ámbito Gerencial

Percibe a los Directivos como un ente administrativo “lleva papeles”. Es un profesional que desconoce las competencias pedagógica y comunitaria, obstaculizando la apropiación del conocimiento al no encauzar la integralidad de los conocimientos en la planificación de aula. Además de no tener liderazgo pedagógico en el colectivo docente, distorsiona los objetivos fundamentales de la formación; de igual manera está consciente que la formación docente recibida no facilita el cumplimiento de la misión institucional, pero pedagógicamente el mismo docente no tiene clara su misión dentro de ésta.

Ámbito Comunitario

Admite que la formación docente continúa cerrada, aislada y llena de prejuicios, por lo tanto no responde a los intereses de la comunidad y lo más importante es que no facilita la inserción de los estudiantes, así sean docentes en servicio, en su contexto, causa que trae como consecuencia que no crean en la educación que reciben, ni en la que propician; comparte la idea de que la educación de antes era mejor, demostrando la falta de estrategias para lograr una reflexión activa y efectiva sobre su formación. No cree en la necesidad de incorporar las TIC a la práctica pedagógica institucional, ni a la suya.

Docente Experto Intolerante. Desea criticar todas las iniciativas organizacionales; no participa activamente en ninguna Comisión y no define abiertamente su postura política, a pesar de estar identificado con un grupo. Su actitud genera desconfianza e incertidumbre. A continuación la descripción de su perfil.

Ámbito Pedagógico

Su actitud es no colaborar, no participar, tampoco solicita ayuda. Considera que trabaja solo y no solicita participación, él sólo es responsable de su educación. Considera que la formación docente a distancia en el IMPM no responde a la inserción para la vida, manejándose pocos valores y, con respecto a la participación, ésta se encuentra limitada a la acción disciplinaria. Nunca es para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula, por lo tanto considera que no están recibiendo una mejor educación y afirma que la educación de antes era mejor; el docente no está preocupado por sus estudiantes y maneja muchos valores, a veces contradictorios: aprender vs aprobar; ser vs parecer; etc. A los docentes que tienen les importa poco lo que suceda con el estudiante, un ejemplo de esto es que el egresado presenta problemas de comprensión lectora y cometen muchos errores ortográficos. Además, lo decepciona profundamente que muy pocos docentes manejen las TIC y sean menos aún los que las involucran en su aprendizaje.

Ámbito Gerencial

Este docente no cree en la posibilidad de transformación de las estructuras gerenciales de la institución, que están desgastadas y considera que de ellas no puede derivarse una formación eficiente para el desempeño docente en este ámbito. Es partidario de reconducir y replantearse la formación docente y su forma de gerenciarla para responder a los principios constitucionales.

Ámbito Comunitario

Se resiste a avalar las deficientes intervenciones en la comunidad planteadas a nivel de la formación docente de pregrado; no comparte los esquemas establecidos para el trabajo de la práctica profesional y considera que no se ejerce ninguna acción de pertinencia, mucho menos en las Actividades Electivas de Extensión; es deficiente la acción social de la institución; los estudiantes de pregrado no se benefician con ningún tipo de convenio y ni siquiera pueden hacer uso del Centro Bolivariano de Informática y Telemática que funciona en la sede del Núcleo, lo que habla muy mal de la capacidad de interacción de las autoridades locales y de la visión desarticulada del proceso formativo que este hecho pone de manifiesto.

Docente Experto Mediador. Está actualizado y habla de teorías e innovación. Se plantea acciones y proyectos para el futuro de la organización e incorpora en ellos a todos los actores de la misma; se concibe como una minoría. A continuación su descripción:

Ámbito Pedagógico

Él encuentra que la participación en el proceso de formación debería ser activa y mutua entre docente-estudiante, existiendo acuerdos y flexibilidad, pero destaca que el docente no es totalmente receptivo a la participación. Se desconoce la integralidad de los saberes, prestándole más atención a lo administrativo, demostrando con esto, no sólo desconocimiento del saber hacer del docente, sino también su desinterés por aprender. Está consciente de la crítica situación del IMPM, pero dice que se las arregla para buscar opciones innovadoras para ofrecer a sus estudiantes, logrando hacer visitas y trabajos de campo que introduzcan en su Práctica Pedagógica oportunidades de aprender para reflexionar y generar espacios para debates.

Ámbito Gerencial

Considera que la gerencia académica debe ser transformada y aligerada la fuerte burocracia que la entorpece y adormece; la formación docente se ve muy perjudicada por los mecanismos complicados que acompañan cada etapa del proceso formativo.

Ámbito Comunitario

Encuentra que la formación docente maneja algunos valores y, entre ellos se destaca la participación de la familia, lo que se manifiesta a través de temas y actividades muy puntuales. Sin embargo, califica la situación como catastrófica porque aprecia que la formación docente no responde a la inserción laboral, social y cultural, cuestión que se profundiza más cuando no se trabaja en equipo. Esto lleva a considerar que la educación de antes era mejor, porque en ella se respetaban y se enseñaban muchos valores; actualmente la mayoría de los docentes hacen las cosas para salir del paso, agudizándose esto con una mínima participación y una apatía creciente. Propone la conformación de grupos de estudio, discusión y trabajo que se planteen acciones pequeñas de transformación y que poco a poco se vayan concretando cambios y se vaya consolidando otra manera de hacer las cosas y una nueva visión del trabajo formativo desde la mirada del docente como promotor y el estudiante como autogestor, binomio interactivo que debe generar impacto social, pedagógico y gerencial.

En cuanto a la Comunidad de Aprendizaje constituida con el grupo de estudiantes, una vez aplicados y procesados los instrumentos de investigación: diario de campo (observación participante) y ensayos de autoobservación y efectuada su respectiva triangulación con las fuentes documentales halladas,

las categorías significativas permitieron construir los elementos relevantes del proceso evidenciado, que se presentan a continuación en el Gráfico 1. En él se pueden apreciar los procesos de socioconstrucción y autogestión del conocimiento que intervienen en la formación docente a distancia, donde estudiante y docente asumen la mediación y autogestión consigo mismos, con el grupo y con el entorno y cómo fueron utilizadas las TIC por esta comunidad de aprendizaje: contenido, medio y estrategia de aprendizaje.

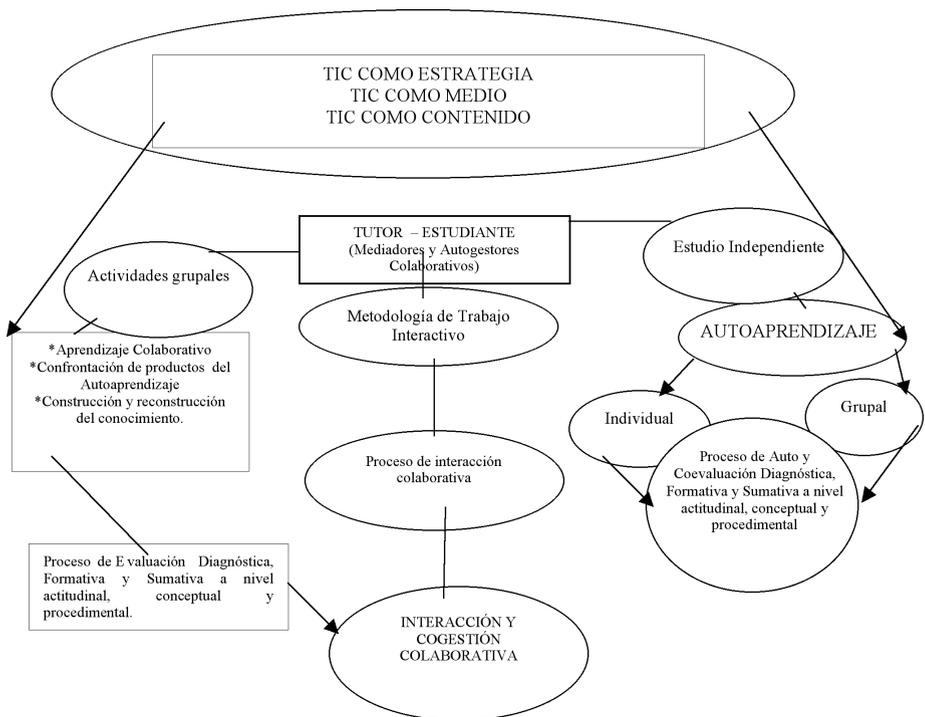


Gráfico 1. Proceso desarrollado durante la administración del Seminario: "Usos Pedagógicos de las TIC."

MODELO TEÓRICO METODOLÓGICO PARA LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DOCENTE A DISTANCIA

El Modelo se plantea un ámbito de práctica y reflexión docente que acompañe al estudiante desde el comienzo de su formación y le permita vincular la teoría y la práctica, para integrarlas efectivamente. A la vez, se debe incorporar la investigación, como eje transversal a la totalidad de los espacios que componen el plan de estudio. De estos últimos se toman insumos para desarrollar marcos teóricos referenciales que permitan al docente en formación concretar procesos de investigación – reflexión – acción.

Así, la práctica e investigación acompañan el abordaje de las distintas áreas disciplinarias. Acercarse a la realidad educativa con una actitud de permanente indagación e interpretación de lo que en ella sucede posibilita la progresiva construcción y el desarrollo de un perfil profesional integral y transdisciplinario. Reflexionar sobre la práctica e indagar sobre la realidad es un proceso que comienza desde el lugar de observador, en un contexto más amplio como es la institución hasta llegar a ser protagonista de esa realidad, su propia práctica en situación específica de aula. Es decir, va creciendo el nivel de compromiso y las posibilidades de análisis frente a la misma.

El planteamiento central de la propuesta consiste en garantizar un acercamiento a la realidad que ocupa su área de formación: desde el primer período académico, el futuro formador se inserta en la institución educativa en un encuentro vinculante e indagador, a nivel intrainstitucional, comunitario y de su propia práctica. Al generar un proceso que considere la teoría y la práctica como unidad dialéctica y la observación y el aprendizaje en su propio campo de acción, se hace imprescindible la vinculación de la investigación, la práctica y la reflexión docente.

Se desarrolla una formación con nuevos planteamientos crítico-reflexivos que enriquecen e innovan la práctica educativa, dinamizan los conocimientos teóricos contextualizados y la investigación se convierte en una cultura profesional. El proceso de indagación de la realidad educativa y la aproximación gradual y paulatina de las prácticas docentes se desarrolla en momentos diferenciados e integrados a lo largo de la carrera. Esto se hace real tanto en lo metodológico como en la evaluación y acreditación de los trayectos integradores de investigación, práctica y reflexión docente.

En este orden de ideas, el modelo para la incorporación de las TIC al proceso de formación docente de pregado en el IMPM, hará énfasis en

desarrollar en los docentes en formación, un profundo sentido de ciudadanía, autonomía, criticidad, reflexión, e investigación, lo que resulta pertinente en el contexto de la transformación curricular emprendida por la UPEL.

Los docentes constituirán comunidades de aprendizaje que activen verdaderamente las hoy poco pertinentes unidades de investigación de la institución, investigando y pensando la actividad investigativa, a partir de un aspecto explicativo: el marco conceptual, metodológico e investigativo de esa nueva teoría pedagógica que surge de apropiarse en forma crítica de una metodología autoreconstructiva colectiva participativa, que le permita describir, interpretar, explicar y valorar los actos pedagógicos que genera, para producir innovaciones que coadyuven a superar la crisis de su praxis y por lo tanto de la calidad de la educación en su comunidad.

El subsistema práctico es el que permite la concreción del modelo en la realidad, permitiendo su implementación y desarrollo en el contexto correspondiente, en este caso en la formación de docentes en servicio a distancia. Para concebir este subsistema se procedió a comparar el ser institucional, asumiendo lo aportado por todos los actores coinvestigadores que participaron en este estudio, así como la estructura organizacional formal, declarada en los documentos institucionales. Del contraste entre el ser y el deber ser, se logró sistematizar el conjunto de procesos que intervienen en la incorporación de las TIC al proceso de formación docente a distancia, que pasa por el necesario cambio institucional.

Los componentes del subsistema práctico son aquellos procesos con los cuales la institución garantiza un cambio verdadero en el proceso de formación docente y marcan la diferencia entre incorporar las TIC con el modelo tradicional de formación o hacerlo a través de la apropiación de un modelo producto de la transformación de las prácticas pedagógicas promovidas por la institución. Tal como lo dijo Fainholc (2006): "Lo importante no son los medios, sino las mediaciones".

Como elemento favorable se puede señalar el ingreso de nuevo personal académico, lo que pudiera representar la oxigenación de la institución y una mayor posibilidad de apertura al cambio, si estos nuevos actores no se encuentran contaminados o comprometidos con el paradigma tradicional de gestión institucional.

De este modo, el IMPM puede transformar sus Prácticas Pedagógicas con el aprovechamiento de características propias de las TIC, como las

siguientes: mayor contacto y cooperación entre profesores/as y estudiantes, más oportunidades para desarrollar un aprendizaje activo, a través del feedback o información constante acerca del proceso de aprendizaje emprendido por cada uno, mayor importancia al tiempo y modo que se dedica a la realización de las tareas, incremento de la participación y las expectativas sobre el proceso comunicativo-educativo general, más respeto a las capacidades de los estudiantes y sus diversas formas de aprender.

Los entornos de aprendizaje a distancia del IMPM poseen en sí mismos las posibilidades de interacción social e interactividad tecnológico-educativa para la comunicación- síncrona y asíncrona-, sumado al fácil acceso a mucha información, en multiformato y convergencia tecnológica.

Pero ello no significa que automáticamente se realice un uso óptimo (por un manejo y una aplicación lucida de la información existente) ni inteligente (por la práctica de lecturas comprensivas y crítica de lo recibido o alcanzado) de las TIC porque, como bien se comprende, ello no depende de los equipos tecnológicos, grado de definición y velocidad, o no estar constreñidos a un espacio y tiempo fijos como en las prácticas pedagógicas de enseñanza tradicional, sino de reformular enfoques pedagógicos, formar a los profesores y desarrollar competencias mediáticas.

Habrá que dedicar más tiempo a analizar y estudiar el desarrollo curricular porque con su diseño propuesto solo no basta. Interesa conocer cómo se juega en la acción, qué hallazgos se producen, qué limitaciones y resistencias. Se entiende así, por desarrollo curricular, el espacio y los procesos de resignificación permanente que los diversos actores del programa educativo establecen en su relación con el marco curricular vigente.

El gráfico N° 2 presenta el Modelo para la incorporación de las TIC al proceso de formación docente a distancia, en la que se engranan los tres subsistemas como un continuo dinámico e integrado y se aprecia cómo el subsistema práctico es el que media entre los subsistemas teórico y metodológico para posibilitar la concreción del modelo en la realidad institucional.

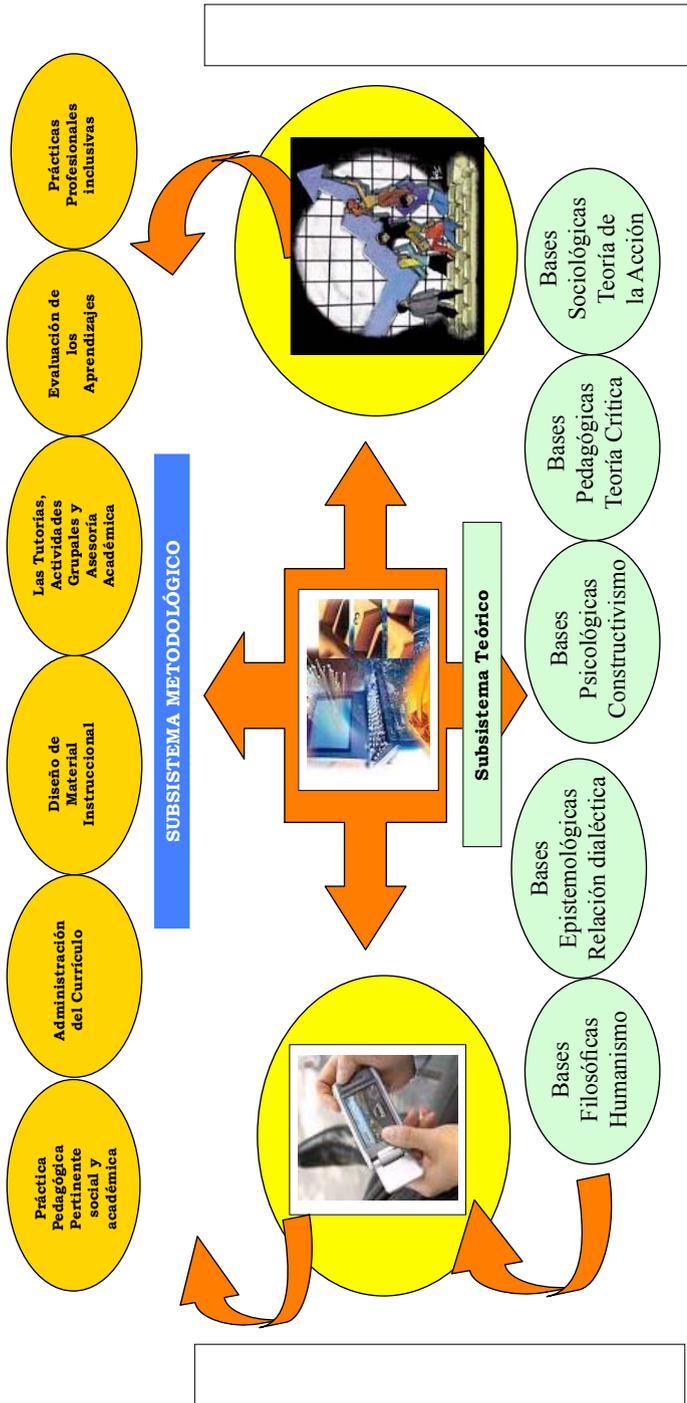


Gráfico 2. Modelo para la incorporación de las TIC a la formación docente a distancia

CONCLUSIONES

El proceso de incorporación de las TIC al currículo para la formación docente de pregrado en el IMPM, debe experimentar cambios significativos para darle mayor pertinencia social y académica a las Prácticas Pedagógicas dentro de esa institución, dedicada a la formación profesional de docentes en ejercicio. Esta afirmación se basa en las conclusiones que se presentan a continuación.

Con respecto al diagnóstico sobre las diferentes concepciones que subyacen en la comunidad de docentes del Instituto, con respecto al uso de las TIC en el proceso de formación docente a distancia, con el propósito de generar parte de la información básica para la construcción del modelo, se concluye que:

1. La administración curricular se ha limitado a la parte operativa. Es decir, a dar respuesta a las necesidades de la demanda, ubicación de profesores, número de secciones, diseño y revisión de los instrumentos, normas generales, organización de eventos finales, y se ha evadido un estudio que invite a la revisión del modelo actual y asumir nuevas propuestas.
2. Es indudable que, cuando no se cuenta con un personal académicamente comprometido y actualizado, la incorporación de las TIC al currículo para la formación docente de pregrado resulta tarea utópica si se toma en cuenta que para administrar el currículo en el IMPM, el 70% del personal es contratado por horas, lo que se agrava por el hecho de que no hay tiempo ni para propiciar una adecuada inducción, además de las poco atractivas condiciones de remuneración, que afectan y limitan la excelente calidad que puede tener este personal y la excelente disposición y voluntad que demuestran para adaptarse a las difíciles condiciones laborales que enfrentan
3. El estudio de la coherencia interna de la práctica pedagógica condujo a la construcción de un modelo para la incorporación de las TIC al proceso de formación docente, porque no es factible seguir formando docentes al margen del conocimiento, uso y aplicación pedagógica de las TIC, mucho menos en una Institución que declara asumir la modalidad a distancia.
4. Los estudiantes del IMPM se enfrentan a un currículo frondoso y poco flexible, un diseño curricular que no garantiza la vinculación entre la docencia, la investigación, la extensión, la producción y difusión del conocimiento de manera integrada, simultánea y secuencial. En

los planes de estudio de las carreras Educación Inicial, Educación Especial, Educación Integral y Pedagogía Social, especialidades que tradicionalmente ha administrado el IMPM hasta la incorporación de las nuevas especialidades a partir del año 2006, no existe ningún curso obligatorio u optativo que aborde el uso pedagógico de las TIC.

5. El nivel de pertinencia social y académica de la práctica pedagógica que se ejecuta en el pregado del IMPM no es compatible con los desafíos que el presente y el futuro demandan de la formación docente. La escasa coherencia interna y pertinencia socio- académica no establece una vía para que el estudiante desarrolle el compromiso con su entorno, por lo que la formación se encuentra desfasada ante las nuevas demandas. Su diseño curricular resulta obsoleto, sus propuestas educativas ya no se compaginan con las necesidades de un entorno intrínsecamente conflictivo, dinámico y dialéctico en el que se suceden cambios vertiginosos a los que la institución no se está adecuando.
6. Los docentes participantes en el estudio revelaron incoherencias entre su Teoría Explícita y su Teoría en Uso, tendiendo todos al Modelo 1 propuesto por Argyris en su Teoría de la Acción, lo que hace bastante complicado el proceso de cambio organizacional y el desprendimiento de la cultura organizacional reinante.

En cuanto a la elaboración, ejecución y evaluación de una propuesta fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos y en el uso de las TIC, esta investigadora concluye que:

1. Los principales hallazgos de la investigación radican tanto en la aparición de nuevas nociones, como en el nivel de elaboración, integración y complejidad de las relaciones establecidas. Si bien la práctica pedagógica del docente y la formación del estudiante se advierten desde un comienzo como un proceso continuo, se complejiza esta idea con la inclusión de conocimientos o saberes específicos de la disciplina, prácticos, culturales, pedagógicos como factores intervinientes en la formación.
2. Es interesante destacar, además, que se resignifica la noción de reflexión en y sobre la acción como tarea permanente y necesaria para la toma de conciencia de los factores que intervienen en la formación y práctica, destacándose como realidades complejas que van más allá de los límites del aula y de la institución educativa.

3. Los estudiantes confirman en sus narraciones el rompimiento entre teoría y práctica y entre formación de disciplinas sustantivas y pedagógico-didácticas, ampliamente estudiadas por los teóricos de la educación. Consideran que a lo largo de su formación han recibido recetas para aplicar en cualquier situación y momento, desconociendo el carácter histórico de toda práctica social y por ende, de toda práctica pedagógica.
4. La investigación pone de manifiesto que el desarrollo de la práctica pedagógica está lejos de contribuir a que la formación docente sea un movimiento participativo y democrático donde autoridades, profesores, estudiantes y otros actores lleguen a un consenso sobre una concepción filosófica y epistemológica de sustento para el currículo, que conduzca a relacionar teoría y práctica con ciclos constructivos y acumulativos de acción y reflexión dirigidas a localizar los valores y prácticas educativas específicas que orienten hacia la construcción de nuevas formas de organización social.
5. Por otra parte, el perfil del egresado no se constituye en referente para determinar el tipo y calidad del docente que se está formando. Estos, además de que en algunos casos son muy frondosos, siguen caminos distintos al ser concretados en unidades curriculares que privilegian su rol. Otros roles tan importantes como los de investigador, planificador, promotor social, orientador y evaluador, tienen escasa predominancia o pasan desapercibidos al momento de definir su concreción. Todo esto debilita la coherencia entre el mundo posible planificado en la situación inicial y el mundo que se concretiza en el diseño y ejecución de las unidades curriculares.

REFERENCIAS

- Argyris, C. (1999). Un enfoque clave para el aprendizaje de los directivos. *Hardware Bussines Rewiew*.
- Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona, España: Granica.
- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Aprendizaje organizacional*. Chicago: Addison Wesley Ed.
- Bolívar, A. (2000). *Los Centros Educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y Realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bordieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brunner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visos.
- Brunner, J. (2002). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Calzadilla, M. (1998). *El currículo para la formación de docentes en servicio en un sistema de educación a distancia*. Caracas: IMPM/UPEL.
- Calzadilla, M. (2006). *De una educación a distancia a una educación sin distancias*. Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: UPEL FONDEIN.
- Carr, W. y Kemis, S. (1995). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Fainholc, B. (2006). *La articulación y uso de las TICs en el currículo: Una propuesta*. Buenos Aires: Universidad de La Plata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Giroux, H. (s/f). *Los profesores como intelectuales transformativos*. [Documento en línea] Disponible: http://www.forumeducacao.hpg.tg.com.br/textos/didat_5.htm. [Consulta: 2007, Junio 6].
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de formación docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Perú.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2000). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Reyes, F. (2003). *Modelos Pedagógicos*. Trabajo no publicado.
- Schön, D (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.

