

Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de Estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones

Knowledge`s management, educational formation in Higher Level and Teaching`s Styles Development: interactions and interrelations

Iván De León C.

lvdleon@hotmail.com / ijdlc53@yahoo.es

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas**

Artículo recibido en marzo 2013 y publicado en agosto 2013

RESUMEN

Al hacer referencia a Formación Docente Universitaria, Estilos Pedagógicos de Enseñanza y Gestión del Conocimiento, es posible reportar que, progresivamente, estos han ido alcanzando una presencia e interrelación creciente en el ámbito educativo. Dichos términos en gran medida orientan, dirigen la labor docente en interacción con otros actores del hecho instruccional, con la intencionalidad de desarrollar de manera efectiva dicha labor. Investigación documental de fuentes escritas seleccionadas considerando criterios de afinidad epistemológica Sus propósitos: a) Realizar una revisión general en cuanto a definición, surgimiento, finalidad, desarrollo e importancia de Gestión del Conocimiento, Estilos de Enseñanza y Formación Docente dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, b) identificar semejanzas y diferencias entre los constructos considerados; c) establecer posibles interacciones entre los mismos y d) expresar algunas reflexiones respecto a su influencia y posibilidades de desarrollo dentro del área educativa.

Palabras clave: *Estilos pedagógicos de enseñanza; formación docente; gestión del conocimiento*

ABSTRACT

Referring to College Teacher Training, Pedagogical Teaching Styles and Knowledge Management, it is possible to report that these have gradually acquired increasing presence and interaction in education. These terms largely orient and direct teaching in interaction with other actors of the instructional fact, with the intention of developing such work effectively. This is a documentary research based on written sources selected by the author considering epistemological affinity criteria. Its purposes are: a) Conduct a comprehensive review related to definition, emergence, purpose, development and importance of Knowledge Management, Pedagogical Teaching Styles and Teacher Training in the process of teaching – learning; b) identify similarities and differences between the considered constructs; c) establish possible interactions between them, and d) express some reflections on his influence and development opportunities within the educational field.

Key words: *Teaching styles teaching; teacher training; knowledge management*

INTRODUCCIÓN

Existen tres términos que progresivamente, han ido alcanzando un creciente protagonismo en el ámbito educativo, y esos términos son Formación Docente (al nivel superior), Estilos Pedagógicos de Enseñanza y Gestión del Conocimiento. Los mismos, en gran medida orientan, perfilan, dirigen la labor docente y su interacción con otros actores del hecho instruccional, con la finalidad de desarrollar más efectivamente esa labor.

Con base en la investigación documental realizada, así como en la experiencia desarrollada por el autor dentro de las áreas educativa, organizacional, administrativa e instruccional, se puede afirmar que dichos términos evidencian una interrelación tal, que en muchas oportunidades los mismos se confunden o se utilizan como sinónimos, cuando en realidad existen entre ellos diferencias evidentes en cuanto a su definición, tratamiento, razón de ser, entre otros.

Los propósitos del estudio fueron:

- Realizar una revisión documental en cuanto a definición, surgimiento, finalidad, desarrollo e importancia de lo que se denomina Gestión del Conocimiento, Estilos Pedagógicos de Enseñanza y Formación Docente. dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
- identificar semejanzas y evidentes diferencias entre los términos o constructos considerados, con base en lo reportado por los diferentes autores consultados;
- a través del respectivo análisis de la información reportada y referida a dichas acepciones, establecer posibles interacciones entre los mismos y
- expresar reflexiones respecto a su influencia y posibilidades de mayor desarrollo dentro del área educativa.

MÉTODO

Investigación documental, que según la UPEL (2006) se refiere al “ estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente en trabajos previos, información y datos divulgados. Por medios impresos, audiovisuales o electrónicos (...) (p. 15)”

Para su desarrollo se seleccionaron fuentes bibliográficas y hemerográficas publicadas en revistas especializadas, revistas en línea y textos impresos, ya que se ubica como un estudio de educación comparada y para su análisis se aplicó el siguiente procedimiento:

- Identificación de las categorías o constructos a analizar.
- Revisión de fuentes bibliográficas y hemerográficas publicadas, relacionadas con las categorías identificadas.
- Identificación en cuanto a definición, surgimiento, finalidad, desarrollo e importancia adquiridos por lo que se denomina Gestión del Conocimiento, Estilos Pedagógicos de Enseñanza y Formación Docente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- Análisis crítico de lo reportado por autores consultados respecto a las categorías o constructos considerados.
- Identificación de semejanzas y diferencias entre los términos o constructos considerados, con base en lo reportado por los diferentes autores consultados

RESULTADOS

Gestión del Conocimiento, formación docente al nivel superior y desarrollo de estilos pedagógicos de enseñanza; definición y breve evolución

Con respecto al constructo denominado Gestión del Conocimiento, pareciera estar inmerso en los conceptos de Formación Docente y Estilos de Enseñanza.

Al respecto, algunos estudiosos del tema (UPEL – IPC 1, 2007) sostienen que el contexto socio – económico – tecnológico actual está generando diversos cambios a los cuales hay que adaptarse, y esta percepción es válida en especial para las universidades como generadoras de profesionales ya que, progresivamente, el acceso a la educación superior se ha ampliado lo cual implica (para los estudiosos citados) por un lado, un creciente incremento de la competitividad entre las universidades y por otro, una mayor demanda de formación permanente y continua por parte de los profesionales egresados, esto último debido a la rapidez actual en la transferencia del conocimiento (op. cit.).

Pero, ¿Cómo se define Gestión del Conocimiento? Existe variada información relacionada con el tópico, por lo que parece una ardua labor identificar una definición concreta; no obstante, se tratará de ubicar en un nivel general dicha definición, para luego enlazarla con el ámbito educativo y sus repercusiones e interacciones con el mismo.

En ese orden de ideas Serradell y Juan (2003) definen Gestión del Conocimiento como:

...la gestión del capital intelectual en una organización, con la finalidad de añadir valor a los productos y servicios que ofrece la organización en el mercado y de diferenciarlos competitivamente.

Hay dos factores que han facilitado la aparición del concepto de gestión del conocimiento. Por un lado, el desarrollo tecnológico, que facilita enormemente la gestión del capital intelectual y la hace factible desde un punto de vista financiero. Por otro, la creciente concienciación por parte del mundo empresarial (...) de que el conocimiento es un recurso clave en aquellas sociedades y organizaciones en las que la información es abundante, en gran medida, gracias a Internet (p. 3)

Los autores citados asignan un papel fundamental a las tecnologías de la información y la comunicación dentro de este contexto, y ese papel se ubica en la capacidad presente en las TIC para potenciar la comunicación, la colaboración y la búsqueda y generación de información y conocimiento, sin olvidar que al hacer referencia al término que nos ocupa, el objetivo primordial es el de desarrollar un entorno de trabajo colaborativo y dotado de una vocación permanente de aprendizaje por parte de los actores involucrados (ob. cit).

La figura o proceso denominado Gestión del Conocimiento o Administración del Conocimiento (como también es conocido el término), se inicia en la década de los 80, pero es en los años 90 cuando se populariza al nivel organizacional, en especial en empresas consultoras en informática y en administración (Vicario, s/f); siguiendo con esta autora, existen personas y organismos especialistas en Gestión del Conocimiento, pero no son suficientes para dar cobertura a las necesidades empresariales; de hecho, se percibe poco entusiasmo al nivel educativo para formar administradores del conocimiento.

Es pertinente acotar que un administrador del conocimiento define al mismo como:

...el conjunto integrado por información, reglas, interpretaciones y conexiones puestas dentro de un

contexto y de una experiencia, que ha sucedido dentro de una organización, bien de forma general o personal. El conocimiento sólo puede residir dentro de un conocedor, una persona determinada que lo interioriza racional o irracionalmente (Vicario, ob. cit. pp. 4).

Para un especialista en gestión o administración del conocimiento, es más importante el “Saber cómo” que el “Saber qué” con miras, fundamentalmente, a capitalizar dicho conocimiento. Intentando un tímido acercamiento entre gestión del conocimiento y educación, un ejemplo válido de lo expresado anteriormente sería el imaginarse que se está en capacidad de tener acceso teórico y procedimental a las mejores estrategias de instrucción utilizadas en cualquier asignatura o área del conocimiento, que ésta información puede ser obtenida de los mejores profesores en cada campo y que además, se posean las habilidades necesarias para su aplicación: asimismo, imaginarse también que es posible compartir esa información con otros docentes, especialmente con aquellos que están en proceso de formación: éste entonces sería el objetivo real de la gestión del conocimiento, el hacer explícito y del dominio común el conocimiento tácito.

Respecto a lo expresado a conocimiento tácito y conocimiento explícito, Nonaka (1995, citado por Serradell y Juan, 2003), distingue y define estos dos tipos de conocimiento ya reportados por Vicario (ob. cit): Todo aquel conocimiento que forma parte de las experiencias personales de cada individuo es un tipo de conocimiento tácito, en tanto que aquel conocimiento que puede ser estructurado, almacenado o distribuido se corresponde con el conocimiento explícito; el problema de imaginarse lo propuesto por Vicario (Ibíd.) es lo cuesta arriba, o al menos muy complicado, de “,,estructurar, almacenar en repositorios y distribuir” ese conocimiento tácito (Serradell y Juan, Ob. Cit).

Se asume pertinente lo expresado en el párrafo anterior, ya que con toda la importancia asignada a las TIC, estas sólo permitirían almacenar y distribuir conocimiento explícito: Ahora bien, ¿Cómo se puede hacer del dominio común el conocimiento tácito para capitalizarlo, en otras palabras,

como se convierte en conocimiento explícito? Aquí entra nuevamente en escena el mencionado constructo: Lo anterior se lograría a través de la Gestión del Conocimiento, fomentando éste:

...redes de colaboración entre las personas que componen una organización, e incluso con personas externas a la misma, y la elaboración de un mapa de conocimiento al que todo el mundo pueda acceder y en el que se especifiquen los conocimientos de cada uno de los miembros de la organización (Serradell y Juan, Ob. Cit. Pp. 3).

Cómo reflexión inicial, se plantea la siguiente interrogante:

¿Será esto posible en educación superior, en cualquier universidad?

Con base en los autores consultados, el aspecto Gestión o Administración del Conocimiento, se presentaran algunos elementos característicos de dicho constructo e identificados en la información reportada, hasta el momento, para posteriormente establecer los debidos enlaces con la Formación Docente y los Estilos de Enseñanza.

- Gestión del Conocimiento implica un uso preponderante de las Tics, aumento de la productividad y competitividad entre organizaciones incluidas las educativas, así como la reducción del tiempo empleado en la solución de problemas (UPEL – IPC 1, 2007)
- Al nivel universitario, la Gestión del Conocimiento. (G.C), pareciera estar dirigida a la reorganización interna de procesos de gestión, tanto administrativos como informativos.(Ibíd.).
- Como se expresó en páginas anteriores, en la G.C se enfatiza el intercambio de experiencias, pero sobre todo el aprovechamiento de esas experiencias.
- En función de la opinión generada en el autor por lo planteado en el trabajo de Rodríguez (s/f), pareciera que la G.C. en su expresión inicial, intenta delinear una connotación gerencial en el ámbito educativo, a través del siguiente mapa: Mayor avance tecnológico, implica mayor sofisticación en el manejo de la información, lo cual a su vez genera nuevas comunidades de trabajo pertinentes al avance y a la sofisticación

mencionadas: uno se pregunta; ¿lo anterior no generará nuevas y diferentes élites dentro de dichas comunidades? ¿podremos hablar de democratización e igualdad de oportunidades al nivel educativo?

- Siguiendo con Rodríguez (ob. cit) la G.C. al nivel educativo demanda un aprendizaje y re aprendizaje continuo, ubicados en un entorno aceleradamente cambiante (desarrollo tecnológico, velocidad de la información): el problema reside en que al parecer, el re aprendizaje se dirige a la competitividad per sé, pero no al crecimiento y a la generación de nuevo conocimiento en específico.
- Como parte del proceso generado por la G.C en el desarrollo de comunidades de aprendizaje, resalta la importancia del uso de técnicas tales como foros de debate y listas de discusión.

Por otro lado, la Gestión del Conocimiento con el apoyo de las TIC, sugiere una modificación o cambio progresivo en la modalidad de estudios para la Formación Docente hacia la educación a distancia: lo anterior nos permite introducir la segunda acepción considerada, que no es otra que la **Formación Docente**, pero antes de esto, es adecuado plantear dos reflexiones surgidas de lo expresado hasta el momento:

- Con base en los investigaciones consultadas, se percibe una triada compuesta por la Gestión del Conocimiento, Las TIC y el modelo de redes, la cual da la idea (en opinión de éste autor) de ser el basamento al nivel educativo de un mayor desarrollo mercantilista, con una visión insumo – producto.
- Como ya se sabe, la Gestión del Conocimiento se inicia en los ámbitos organizacional, informático y administrativo: ¿Acaso será esa la razón por la cual se perciben desesperados intentos por tomar el sector educativo (al nivel superior) utilizando estrategias típicas de G.C.? ¿la intención será la de darle una connotación mercantilista, de productividad económica, al área educativa?

Según Rowley (2000, citada por Serradell y Juan, 2003), la gestión del conocimiento en la educación superior –y en el marco de una economía globalizada– requiere alianzas estratégicas internacionales y la creación

de repositorios de conocimiento que puedan usarse para adquirir ventajas competitivas.

En ese orden de ideas, el siguiente cuadro resume los rasgos característicos de la gestión del conocimiento en las organizaciones intensivas en conocimiento, así como las características específicas de las universidades en el mismo ámbito, teniendo en cuenta las diferencias de objetivos.

Cuadro 1. Gestión del Conocimiento: rasgos característicos según diferencia de objetivos por tipo de organización

Organizaciones intensivas en conocimientos	Universidades
Orientaciones al uso y generación del conocimiento.	Orientadas al uso, generación y difusión del conocimiento.
El conocimiento origina rendimientos crecientes.	El conocimiento origina rendimientos crecientes, tanto desde el punto de vista de la docencia, como desde el punto de vista de la investigación.

Fuente: Cuadro tomado de Serradell y Juan, (2003)

Con respecto a la Formación Docente, parece evidente la estrecha relación entre el tópico en cuestión y Gestión del Conocimiento: en ese sentido, se utilizarán como referencia algunos elementos reportados en el trabajo de Rodríguez (s/f.), y centrado en la Formación Docente en la Sociedad de la Información. Si se asume a este tipo de sociedad como el contexto donde se desarrolla adecuadamente la Gestión del Conocimiento, se tiene que:

El actual proceso de transformación de la formación docente continua que se intenta llevar a cabo en el sistema educativo, constituye una valiosa oportunidad de profundizar la tarea docente y elaborar una propuesta orientada a insertarse en los ámbitos de la comunidad docente a nivel local, nacional, regional y global (Pp. 1) Proponer en este proceso de transformación un ideario innovador significa transitar por un doble circuito: el de repensar la institución y el de comenzar

a implementar, con docentes y alumnos, una serie de acciones centradas en el uso de las actuales tecnologías de la información y los nuevos paradigmas organizativo (Pp.1) La formación docente plantea hoy desafíos surgidos tanto de los procesos de transformación de los sistemas educativos como de las nuevas demandas que la sociedad le formula a la educación. Una de estas demandas, que por la postergación que ha sufrido en su atención ha deteriorado el prestigio docente, se vincula con la información y el conocimiento (Pp. 1) La velocidad con que se multiplica el conocimiento, la transformación vertiginosa del conocimiento en información, la necesidad de disponer rápidamente de ella para desenvolverse estratégicamente en contextos complejos y poco anticipables, hace necesario un nuevo escenario de formación. La cuestión crucial en el terreno educativo es la de definir si ese escenario fue, es, o será la institución escolar (Pp. 1) Por todo esto, y por la necesidad de proponer una función innovadora, en los IFD (institutos de formación docente) se torna imprescindible problematizar al conocimiento desde la perspectiva de su circulación, no sólo dentro de los trayectos formativos, sino como meta, es decir aportar a la formación de docentes habilitados para gestionar el acceso y la utilización crítica de la información y el conocimiento (Pp.2) La información y el conocimiento son dos bienes que se valorizan con el advenimiento de la Sociedad de la Información, y que impulsadas por el vertiginoso avance tecnológico de la informática y las comunicaciones han producido el fenómeno Internet, convirtiéndose en la sociedad del conocimiento y que se encamina hacia la Sociedad del Aprendizaje (Pp. 2)

En los párrafos anteriores resalta esa estrecha relación Formación Docente – Gestión del Conocimiento a la que se ha hecho referencia en diversas oportunidades; en ese sentido, ¿Cómo se asume la formación docente ante los nuevos paradigmas presentes en una sociedad de la información? ¿Cómo se gestiona el conocimiento en los institutos de formación docente? ¿Acaso lo expresado por Rodríguez (ob. cit.) no redefine Gestión del Conocimiento?

De hecho, siguiendo con este autor, se puede sintetizar que la Gestión del Conocimiento se visualiza como un campo nuevo de investigación relacionado con la organización escolar e institucional, las estrategias al nivel directivo y al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La Gestión del Conocimiento establece una estrecha relación(dentro del sistema educativo) con el aprendizaje de un sujeto en situación de aprendizaje, quien debe adaptarse a un entorno cambiante y acelerado dentro de una sociedad globalizada, y quien requiere un alto grado de competitividad para lo cual estará obligado y dispuesto a aprender y reaprender permanentemente.

Lo anterior implica que los institutos de formación docente, vistos cómo organización, necesitan incorporar innovaciones que permitan el desarrollo de nuevas estrategias, de nuevos escenarios, de nuevas posibilidades para un sujeto que necesita adecuarse a las demandas sociales; asimismo, el autor citado expresa que desde la perspectiva del sujeto que demanda formación continua a lo largo de toda la vida, se requiere poner a su disposición fórmulas más creativas y posibles de aprendizaje permanente.

Desde la óptica de los formadores de formadores, se enfrenta el mismo problema: trabajar y formarse permanentemente, en un proceso de reingeniería que permita aportar a las organizaciones educativas, asegurar a sus alumnos un aprendizaje continuo y a sus docentes una actualización permanente.

Un ejemplo de intento de gestión del conocimiento en la formación docente, ha sido reportado por Alonso y Otros(2005):en el mismo se presenta un estudio desarrollado en Cuba, en la Universidad Pedagógica “José Martí”, el cual tuvo como objetivo argumentar tanto la importancia como la necesidad del uso de técnicas ya expresadas en este papel de trabajo, como elementos clave en los procesos de gestión del conocimiento, las cuales son los foros de debate y las listas de discusión en este caso para la formación docente: es pertinente advertir, que en dicho estudio nuevamente se hace énfasis en la necesidad de cambiar la modalidad de

educación presencial a una modalidad a distancia, por ser esta pertinente y coherente con la velocidad de la información actual, con la necesidad de unos procesos de G.C. más ágiles, y con la necesidad de una formación docente adecuada a esos cambios: lo anterior lleva a preguntarse si todo contenido presentado – procesado, en función del logro de una habilidad – competencia determinada, implica un adecuado procesamiento de la información, una pertinente gestión del conocimiento a través de una modalidad no presencial, sin detrimento de la calidad de lo procesado – desarrollado por el estudiante; en ese sentido ¿Cuál es el Estado del Arte en los últimos años en cuanto a Formación Docente?

No se pretende presentar aquí una relación completa de trabajos cuyo objetivo haya sido abordar el tópico en cuestión, pero si dar una idea de cómo el tema ha sido tratado por diferentes investigadores.

Con base en lo expresado por García (2002) en su investigación denominada *Concepciones Epistemológicas y Profesionales de un grupo de profesores de la UPEL. Lineamientos para su formación profesional*, en los últimos 25 años se percibe un creciente interés por los problemas educativos centrados en el profesor, debido a que en el aprendizaje no solo intervienen factores originados en los alumnos, Influyen otros factores referidos a la actuación del docente en el aula, en lo que él realiza para facilitar el proceso educativo (planificación, desarrollo de las clases, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros): Esa praxis pedagógica está relacionada con las concepciones pedagógicas y profesionales que poseen los docentes, la formación recibida y la experiencia obtenida a través de su trabajo en el aula.

En ese orden de ideas, Porlan y Otros(1998, citados García, Ibíd.) sostienen que las concepciones así como la praxis en el aula que posea un docente, son susceptibles de cambios a causa de la experiencia adquirida, la reflexión y el estudio crítico que el mismo realice de las teorías utilizadas en el ámbito educativo.

No obstante y siguiendo con los autores citados, lo común es que los profesores piensen en función de la formación recibida y actúen en

términos de la información que poseen, en lugar de aplicar el trípode constituido por la práctica en el aula, la reflexión crítica y práctica. En ese orden de ideas, la autora reporta que al nivel mundial se evidencian varios modelos de formación profesional de los docentes, y si bien es cierto que en la UPEL se han identificado diversos diseños curriculares y que los mismos han evolucionado en el tiempo, la observación empírica no ha dado suficiente evidencia acerca de cuál modelo de formación de docentes se está operacionalizando en la universidad.

Con base en lo anterior, la autora consideró importante realizar un estudio acerca de las concepciones de un grupo de profesores de la UPEL, y relacionadas con algunos constructos teóricos y con su praxis pedagógica a fin de descubrir: (a) Cuáles son las concepciones epistemológicas y profesionales subyacentes en sus prácticas de aula y (b) Cuáles teorías de la enseñanza y el aprendizaje están implícitas en dichas prácticas (García, ob. cit); Para la autora, los hallazgos alcanzados bien podrían servir de basamento en la promoción y profundización de esfuerzos tendientes al desarrollo profesional docente en la UPEL.

Metodológicamente la población en estudio fue de 36 profesores de la UPEL quienes, con base en las ideas expresadas a través de dos instrumentos como lo fueron cuestionarios de respuestas abiertas y cerradas, proporcionaron algunos elementos que permitieron facilitar la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa, además de permitir a la autora el construir algunas inferencias relativas a las concepciones ya expresadas, de las cuales se derivaron algunos lineamientos pertinentes para la contribución al mejoramiento profesional de los docentes: La investigación realizada fue de tipo descriptiva, transeccional, multireferencial y de estudio de campo. En cuanto a los hallazgos provenientes de la investigación, se detectó la existencia de cuatro (4) tipos o grupos de docentes: Los tres primeros con concepciones y praxis coherentes: Empirista-conductista, racionalista-cognoscitivista y relativista-constructivista: en lo que se refiere al cuarto grupo se reportó incoherencia en sus concepciones y praxis. Por otro lado, se detectó una débil identidad profesional.

Otra investigación relacionada con el aspecto considerado y realizada por Galvis (2005) y cuyo título es *Modelo Teórico de Formación Docente basado en competencias para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*: la misma se refiere al diseño de un modelo teórico de formación docente basado en competencias para la UPEL, con la finalidad de proporcionar herramientas a los egresados de la institución, y relacionadas con la mediación de procesos de aprendizaje de calidad para el siglo XXI (¿Gestión del Conocimiento?).

Galvis (2005), profundiza en el estudio de modelos tradicionales de formación docente, identificando entre otros los propuestos en una clasificación realizada por Marcelo (1994, citado por Galvis, 2005): (a) Orientación Académica, (b) Orientación Tecnológica y (c) Orientación Social Reconstruccionista. La autora, aborda el objeto de estudio analizando el marco legal que norma la formación docente en nuestro país y la educación basada en competencias, a fin de contextualizar el problema y emprender la investigación referida a la formación docente en Venezuela.

Como enfoque metodológico, Galvis (ob. cit) se apoya en una perspectiva cualitativa interpretativa, lo que permitió seleccionar el contexto y los sujetos objetos de la investigación, la triangulación de la información recolectada y contrastada, todo lo cual genera algunos hallazgos referidos a la actual (para ese momento) situación de la formación docente en la UPEL y a las competencias necesarias que demanda el contexto al docente: Partiendo de allí, se estructuró un modelo teórico basado en "... la relación entre los ciclos madurativos en el ámbito personal, cognitivo y moral del docente con el desarrollo de las competencias intelectuales, intra e interpersonales, sociales y profesionales a lo largo de la carrera (Galvis, ob. cit)" En conclusión, la investigación plantea un nuevo perfil basado en las competencias de distintos saberes, las cuales definen al docente como mediador, investigador y promotor social.

Otra investigación relacionada con uno de los tópicos abordados es la denominada *Modelo de Enseñanza Creativa para la formación y el*

desempeño del docente venezolano, cuyo autor es O. Gardié (1995): El autor parte de un análisis del sistema educativo venezolano, y de las restricciones o limitantes que existen para el acceso al nivel superior: En ese sentido, Gardié expresa que por la desigualdad existente (en cuanto a desempeño, habilidades, destrezas, conocimientos, entre otros aspectos) entre los egresados de liceos públicos y privados, buena parte de los estudiantes que acceden a los institutos de formación docente pertenecen a liceos públicos, y lo hacen porque las exigencias son menores que en otras áreas del conocimiento, en las cuáles sus posibilidades de ingreso y mantenimiento son escasas.

En ese orden de ideas el autor, citando un documento emanado por la Comisión para el estudio del Proyecto Educativo Nacional (COPEN, 1986), expresa que las características de los bachilleres solicitantes de ingreso en los pedagógicos y escuelas de educación, son los que presentan las calificaciones más bajas de toda la población demandante, lo cual revela en ellos la presencia de un alto grado de carencias académicas: entre las causas aducidas para esta situación, no escapa el docente y su grado de responsabilidad, ya que se expresa la baja calidad en la formación de los docentes; de hecho, Díaz(citado por Gardié, 1995) plantea que los docentes carecen de la capacidad de producir en sus estudiantes un pensamiento crítico y creativo, lo cual evidencia fallas académicas y pedagógicas, las cuales posiblemente tienen su raíz en el fracaso de la política de formación docente del Estado; la situación expresada en las líneas precedentes pudiese ser considerada un obstáculo para una adecuada Gestión del Conocimiento en los institutos de formación docente, en función de los requerimientos identificados para un debido proceso de competitividad: de hecho, no parece aventurado asomar como hipótesis que, además de una serie de factores que pueden estar incidiendo en esa (al parecer) precaria formación proporcionada en los institutos de formación docente, en alguna medida podría estar involucrado el aspecto relativo a los Estilos Pedagógicos de Enseñanza.

En todo caso, en la investigación reportada, se hace una propuesta de un modelo de enseñanza creativa, el cual intenta elevar el nivel de formación docente, a través de un enfoque metodológico – didáctico.

La profesora Rosa A. de Chacín publicó un artículo cuyo título es *Algunas reflexiones en el marco de las perspectivas de Formación Docente* (UCV, 1997). Si bien es cierto que la autora aclara que no es la intención el analizar en profundidad las tendencias prevaletentes en los programas de formación docente, se hace necesario expresar algunas reflexiones al respecto y referidas al debate que en el ámbito educativo se está generando en cuanto a la adecuación o no de dichas tendencias a las características de nuestro contexto, y a las experiencias adquiridas en ese campo.

De Chacín (ob. cit.) analiza una serie de documentos, tanto instrumentos legales generados por el estado venezolano como productos de diferentes encuentros educativos, los cuales se relacionan con el funcionamiento de los servicios educativos y la importancia que reviste la formación docente para el logro de una educación de calidad: en ese orden de ideas, uno de los documentos se refiere a algunas propuestas hechas por la UPEL a solicitud del Ministerio de Educación (Documento UPEL, 1994, citado por Amaro de Chacín, 1997), orientadas hacia la definición de la política educativa del estado, y entre las cuales destaca la recomendación de redactar una nueva resolución referida a la formación y perfeccionamiento de los profesionales de la docencia; en dicho documento se establecen cinco objetivos de la formación docente en los cuales se observa:

- La tendencia hacia un modelo técnico comprensivo, por medio del cual el docente debe estar preparado para comprender e interpretar el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal forma que pueda seleccionar aquellos elementos instruccionales más adecuados a una situación educativa: en palabras de la autora “ se comprende” para poder “utilizar adecuadamente”, no para “cambiar”(Amaro de Ch. ob. cit.)”
- La tendencia hacia un modelo academicista, en cual se hace necesario el dominio teórico – práctico de los contenidos correspondientes a los programas oficiales: La autora no cuestiona la necesidad de ese dominio, pero arguye que el mismo no garantiza la experticia pedagógica y el “saber enseñar”.
- Una tímida formulación hacia el fomento del área afectiva.

- El establecimiento que a la vez, los docentes deben ser capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo.

A partir de los anteriores objetivos, la autora expresa que en ellos subyacen tendencias teóricamente no actualizadas, y contradictorias con lo que el mismo documento propone en cuanto a la perspectiva constructivista que debe animar a la naturaleza de nuestra educación; Asimismo, evidencia la incongruencia existente entre lo anterior y las características más relevantes que deben estar presentes en el docente que se desea formar, y expresadas en los “Fundamentos del Perfil Profesional del Egresado” (Amaro de CH, *Ibíd.*), de las cuales resaltan:

- Un educador que aprende al enseñar y enseñe mejor porque aprende.
- Un educador que estimule en sus alumnos la capacidad de aprender y su desarrollo integral.
- Un educador reflexivo, crítico, creativo, emprendedor...
- En el contexto de la educación permanente se establece que las instituciones de formación docente generarán condiciones adecuadas para la estimulación en el alumno del espíritu de superación, y de una actitud de indagación y búsqueda abierta al cambio (p. 66).

De Chacín (1997) cierra sus reflexiones con lo siguiente:

Las anteriores consideraciones permiten concluir que, si bien es cierto que es necesario facilitar el desarrollo de las destrezas requeridas para emprender innovaciones en el campo pedagógico en el marco de una concepción de la docencia y de la práctica reflexiva y que algunos avances se han logrado en este sentido, no es suficiente ni conveniente intervenir sólo mediante acciones convencionales de formación del profesorado que por el contrario podrían acentuar su tendencia regresiva(...) En el marco de estas ideas, es ineludible la responsabilidad que **los docentes formadores de docentes** (subrayado propio) tienen en la superación de los esquemas tradicionales y en la potenciación de estrategias formativas y en este sentido, para mejorar la calidad de la educación debe pensarse en la investigación como una salida(p. 67).

EL DENERPER (Modelo de Detección de Necesidades de Perfeccionamiento Docente) es una propuesta presentada por M. Polo (2003) y cuyo título es *El Denerper: Una metodología para detectar necesidades de perfeccionamiento docente*, y la cual tiene por finalidad el enfrentar la necesidad de transformaciones al nivel universitario, desde la perspectiva de la formación, actualización o perfeccionamiento docente.

Dicho modelo toma como base informativa la opinión que el docente posee acerca de su hacer y del debería ser, y puede explicarse como una metodología de detección de necesidades con una concepción de facilitación profesional del docente por medio de la investigación – acción; La intención es la de que el docente analice reflexivamente acerca de su experiencia y de sus competencias pedagógicas: se asume que esa práctica reflexiva supone reflexión, autoconciencia, autocrítica y la crítica a su hacer, a las instituciones y a las limitaciones al desarrollo de su enseñanza.

Por otro lado, el modelo intenta desarrollar un proceso compartido con pares, como asunto de autocrítica y co crítica, y expresado a través de aquellas fortalezas, debilidades y deficiencias reconocidas en común dentro del campo de la docencia.

Con base en lo anterior, se intenta que lo que inicialmente es una detección de necesidades se transforme en una determinación de perfeccionamiento docente. Lo interesante del modelo (el cual ya ha sido implantado a través de SADPRO) es que el propio profesor es quien determina, a través de la reflexión personal, cuáles son sus debilidades y fortalezas, y en función de ellas identifica sus necesidades de actualización o perfeccionamiento (¿Auto Gestión del Conocimiento?)

El DENERPER consta de 9 pasos o momentos, y los mismos pueden originarse en una situación específica, y analizarse particularmente: como no es el objetivo de este artículo extenderse en algunas técnicas, sólo se comentará que la autora expresa que este modelo ofrece una alternativa ante planes de formación pre establecidos sin la participación de los

usuarios, ya que es una alternativa que promueve la participación del docente, así como la capacidad de compartir sus deficiencias y fortalezas sin temores: En opinión del autor del presente trabajo, la metodología utilizada bien puede aportar elementos para que cada docente esté consciente entre otros aspectos, de cuáles son sus necesidades de formación docente, de cómo gestiona el conocimiento al nivel individual y posiblemente del Estilo de Enseñanza que posee, y como desarrollarlo y mejorarlo si ese es el caso.

La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad – empresa. Publicado por Meléndez y Canquiz (2003): El artículo parte de la premisa que la educación universitaria está determinada por la conducta docente del profesor y que un tipo de formación profesional alternativa, basada en la cooperación educativa, está relativamente garantizada por las actitudes pedagógicas positivas que posea dicho profesor ante la relación universidad – empresa, entendiéndose la universidad como uno de los entes que proporciona cuadros especializados a las organizaciones empresariales.

Por lo anterior, los autores intentan: a) identificar y construir un concepto sobre la actitud pedagógica, b) caracterizar los elementos de dicha actitud ante la formación profesional alternativa, c) explicar las funciones de esas actitudes sobre la formación profesional alternativa y d) exponer las características de los procesos formadores de las actitudes pedagógicas ante la formación profesional alternativa (Ibíd. p. 418): los autores enfatizan que el docente universitario objeto de estudio pertenece al plantel profesoral de una universidad pública y autónoma.

Como primer paso, en el trabajo se intenta definir el término actitud pedagógica en el profesor universitario: Para tal fin, los autores se apoyan en diferentes trabajos ((Porlán (1995); Dippo y Shenke (1991); Dubovick y Takaichi (1994), entre otros, citados por Meléndez y Canquiz, (ob. cit)), Lo cual generó algunos elementos como son: La actitud pedagógica del profesor es, entre otras características, ser un profesional constructivista, un proceso reflexivo donde el profesor analiza su práctica docente, la

manera de corregir errores, aceptar nuevas concepciones del mundo educativo, profesional y laboral, favorable al trabajo con estudiantes y empresarios.

A partir de lo anterior, el trabajo reporta una serie de evidencias que expresan el desarrollo de la actitud pedagógica docente al nivel universitario como lo son: elementos configuradores de la actitud pedagógica del profesor (reflexión, construcción, innovación, interacción y cooperación), elementos de tipo cognitivo, afectivo y comportamental, funciones ejercidas por esas actitudes, procesos de formación de actitudes pedagógicas en el profesor universitario; Los autores concluyen que el desarrollo de actitudes desde una perspectiva pedagógica, es un “proceso mental complejo, constante, determinante y evolutivo en el profesor universitario, que implica la configuración y dinámica de sus ideas, sentimientos y acciones demostrables en el ejercicio docente de la formación profesional alternativa”(Ob. Cit.).

La formación docente en el siglo de la información. G. Poleo (1996) expresa algunas reflexiones acerca de lo que debería ser la formación docente en el siglo XXI, denominado por él el Siglo de la Información: en ese orden de ideas, Poleo(Ob. Cit.), con base en algunos autores (Toffler,1991; Ribeiro, 1983; Freeman, 1993, Ortiz,1990) delinea algunas exigencias que estarán presentes en los requerimientos de formación docente, entre las cuales destacan: Uso intensivo de la tecnología informática y comunicacional, nuevo paradigma tecno – económico, concentración del desarrollo tecnológico: asimismo, el autor plantea las desventajas que lo anterior representa para el contexto latinoamericano en el área educativa, entre otras, insuficiente calidad y cobertura de la escuela básica, altos índices de deserción y repitencia, desajustes cualitativos y cuantitativos en la oferta y demanda de los profesionales egresados de la educación superior(Barrios, 1991, citada por Poleo, 1996).

Partiendo de todas las reflexiones y análisis anteriores, el autor propone una serie de elementos que deben estar presentes en los diseños curriculares docentes, con la finalidad de hacer frente de manera efectiva

a los retos planteados en la educación en este siglo: resalta en este trabajo de Poleo (ob. cit) toda una serie de características presentes en la Gestión del Conocimiento en la sociedad de la información, y ya reportadas en diferentes oportunidades en este ensayo.

Ahora bien, en función y para los propósitos del presente ensayo, se plantea como hipótesis lo siguiente: pareciera que la relación Gestión del Conocimiento – Formación Docente -Estilos de Enseñanza por momentos se difuminara y los tres conceptos se tornasen inclusivos o sinónimos: de hecho, se podría argumentar que los diferentes modelos para Formación Docente identificados por los autores anteriormente reportados son diversos enfoques de cómo gestionar el conocimiento, en función de las adopciones y adaptaciones personales, así como de las exigencias tanto de las instituciones como del contexto, pero a la vez, bien podrían ser una expresión de Gestión del Conocimiento los Estilos de Enseñanza presentes en los profesores de los institutos de formación docente, para los cuales se considera más pertinente el “Saber cómo” que el “Saber qué”:

Con base en lo anterior, es oportuno plantear algunas percepciones referidas a los Estilos de Enseñanza; en la formación al nivel universitario, y específicamente en el área docente, influyen variados elementos, a los cuales se denominará Saberes Disciplinarios y Profesionales, entendiéndose los primeros como todo aquel cuerpo teórico originado en un área del conocimiento o disciplina, el cual se corresponde con la especialidad de la cual egresa un individuo al nivel superior, en tanto que Saberes Profesionales son aquellos que dicho individuo asume como resultado de la interacción con sus profesores, pares, historia de vida, medios de comunicación masivos, con sus alumnos, incluso de la relación con sus organismos gremiales y del contexto desarrollado en los institutos de formación docente (Bigott, 1992, citado por Becerra, 2006): en fin, todos aquellos elementos que surgen de la praxis profesional.

No parece aventurado expresar que en el comportamiento, en el desempeño de un docente en el aula o en su radio de acción, se encuentran

presentes diversas señales de lo que ha sido su historia de vida estudiantil y familiar; elementos provenientes de los estilos de enseñanza de algunos de sus antiguos profesores, elementos característicos de la disciplina en la cual se formó, características provenientes de su relación con sus compañeros de estudios, del contexto en que creció y se desarrolló, de su vida familiar: en pocas palabras, todo lo anterior forma parte del sustento teórico práctico de lo que se denomina Estilo de Enseñanza de un docente, pero hay más; no es menos importante su posición político ideológica, la cual presumiblemente fue desarrollada a la par de sus estudios universitarios.

La situación se torna problemática cuando, como docentes, no se estea consciente del porqué del comportamiento asumido en ese rol, del porqué en ciertas oportunidades el estilo de enseñanza se reduce a reproducir elementos y contenidos de un área del conocimiento o especialidad, a no comprender los significados de la labor docente, a no entender que, al igual que los estudiantes, los docentes son y están en capacidad de ser creadores de conocimiento (Kincheloe, 2001), e incluso ir más allá en cuanto a gestionar o administrar dicho conocimiento: al respecto es pertinente apoyarse en lo expresado por Freire (1994, citado por Becerra, 2006)

...enseñar no es un acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo (pp. 176).

Con base en lo anterior, como docentes ¿Se ha reflexionado acerca de la praxis educativa? ¿Se ha sido auto crítico? ¿Se está al tanto de lo que ha sido la formación docente? ¿Se sabe gestionar o administrar el conocimiento? ¿Acaso se está consciente que en muchas oportunidades solo se reproduce en el desempeño propio el status quo?

Se parte entonces de la premisa que, debido al tipo de función pedagógica ejercida por los profesores adscritos a institutos de formación

docente, quienes tienen a su cargo la tarea de mediar en la formación de sujetos, y los cuales en su momento orientarán la formación de otros individuos, idealmente deberían poseer unas características pedagógicas, académicas e instruccionales muy específicas, ya que dicha formación no se refiere solamente a lo académico, cognoscitivo, de mera transmisión de ciertos procedimientos instruccionales, así como del desarrollo de cierto nivel de procesamiento de información especializada: antes bien, se requiere de un dominio bien definido de lo que es el hecho educativo, de los intereses a los que el mismo responde en función de su ubicación en un determinado contexto histórico y cultural, en el cual se exige una serie de habilidades, actitudes y aptitudes las cuales posiblemente no se correspondan con la necesidad real de promover en los estudiantes la conciencia necesaria en cuanto a su rol como futuros docentes; de hecho, este tipo de docentes idealmente requieren de ciertas competencias muy específicas para gestionar el conocimiento, competencias quizás no adecuadas a algunos elementos teóricos y actitudinales indispensables para dicha gestión.

En ese orden de ideas, se reporta una definición de lo que el autor de este trabajo define como Estilos de Enseñanza en institutos de formación docente o Estilos Pedagógicos de Enseñanza.

Estilos Pedagógicos de Enseñanza son todas aquellas adopciones y adaptaciones de diversos elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, y asumidas por los docentes cuyo campo de acción se circunscribe a los institutos de formación docente, lo cual presupone la posesión por parte de los mismos de ciertas cualidades muy específicas, tendientes al logro de la optimización de su praxis educativa. (De León, 2004).

CONCLUSIONES

A manera de conclusiones se ha decidido plantear algunas interrogantes y reflexiones relacionadas con el tópico – objetivo del trabajo:

- Si la Gestión del Conocimiento se basa en subprocesos que intentan el logro de soluciones, las cuales a su vez generan conocimiento de valor para una organización educativa; ¿Se podría afirmar que a través de una adecuada formación docente la gestión del conocimiento implicaría el fortalecimiento institucional?
- Barojas y Jiménez(s/f) en alguna medida plantean que una de las bases para la Gestión del Conocimiento se encuentra en las comunidades de aprendizaje; ¿cuál peso específico representa la interacción desarrollada en esas comunidades de aprendizaje, para la construcción de estilos pedagógicos de enseñanza? ¿Cuál peso específico representa la formación docente en la construcción de dichos estilos?
- ¿Se podría afirmar que los términos gestión del conocimiento, formación docente y estilos de enseñanza, no se utilizan como sinónimos?
- ¿Realmente en las instituciones de formación docente nacionales se gestiona el conocimiento?
- En su momento se planteó que la gestión del conocimiento, con apoyo en las Tics, apunta a la necesidad de implantación de una modalidad a distancia ¿Cómo podría lo anterior influir en el desarrollo de Estilos Pedagógicos de Enseñanza?

REFERENCIAS

- Alonso, R. y Otros (2005). *Gestión del conocimiento en una comunidad de aprendizaje sobre educación a distancia mediante el uso de las TIC*. CICOM. Universidad Pedagógica “José Martí”, Camaguey 1, Cuba. En Recent Research Developments in Learning Technologies(2005)
- Amaro de Ch, R.(1997). *Algunas reflexiones en el marco de las perspectivas de Formación Docente*. Revista de Pedagogía. Vol. XVIII, n 52. Escuela de Educación UCV. Caracas, Octubre – diciembre 1997
- Barojas, J. y Jiménez, E.(s/f). *Gestión del Conocimiento Organizacional en Educación*
- Becerra, R.(2006) *La Educación Matemática Crítica: Orígenes y perspectivas*. En Didáctica crítica, educación crítica de las matemáticas y Etnomatemática. David Luna Coord.)

- De León, I. (2004). *Los Estilos Pedagógicos de Enseñanza: Una propuesta de Criterios para su determinación*. Trabajo de Ascenso no publicado, UPEL – IPC, Enero 2004
- Galvis, Rosa V.(2004)*Modelo Teórico de Formación Docente basado en competencias para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación, UPEL – IPC
- García, Margarita (2002). *Concepciones Epistemológicas y Profesionales de un grupo de profesores de la UPEL. Lineamientos para su formación profesional*. Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Ciencias de la Educación. UPEL – IPC
- Gardié, Omar (1995). *Modelo de Enseñanza Creativa para la formación y el desempeño del docente venezolano*. Tesis presentada como requisito para optar al Título de Doctor en Educación. UPEL – IPC
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Editorial octaedro
- Meléndez, L. Y Canquiz, L. (2003). *La actitud del profesor universitario desde una perspectiva, en el marco de la relación universidad – empresa*. En Revista de Pedagogía, Vol. XXIV, n 71. Escuela de Educación, UCV
- Poleo, G. (1996). La formación Docente en el Siglo de la Información. *Planiuc, Año 15, n. 22*
- Polo, M. (2003).*El Deneper: Una metodología para detectar necesidades de perfeccionamiento docente*. Revista de Pedagogía, Vol. XXIV, N. 71. Escuela de Educación, UCV
- Rodríguez, G. (s/f). *La Formación Docente en la Sociedad de la Información*. En Material digital proporcionado para el Estudio Independiente Gestión del Conocimiento: Doctorado en Educación, 2007 II
- Serradell, E. y Juán, A. (2003). *Gestión del Conocimiento*. Material digital proporcionado para el Estudio Independiente Gestión del Conocimiento: Doctorado en Educación, 2007 II
- UPEL – IPC 1. (2007). *Bases teóricas de la Gestión del Conocimiento en las organizaciones*. Material digital proporcionado para el Estudio Independiente Gestión del Conocimiento: Doctorado en Educación, 2007 II

UPEL – IPC 2. (2007). *La Gestión del Conocimiento en el Ámbito Educativo*.

Material digital proporcionado para el Estudio Independiente Gestión del Conocimiento: Doctorado en Educación, 2007 II

UPEL – IPC 3. (2007). *Universidad y Gestión del Conocimiento*. Material

digital proporcionado para el Estudio Independiente Gestión del Conocimiento: Doctorado en Educación, 2007 II