

Fundamentos y Rasgos del Perfil Profesional del Docente por formar en Educación Superior

Nelia González
neligo@cantv.net
Carmen Pirela
franca16@hotmail.com
Raiza González
raizagonzalezl@hotmail.com
Yuly Pérez
yulyan06@yahoo.com
Universidad del Zulia

Resumen

Frente a los procesos de innovación y cambio que caracterizan al siglo XXI, la formación de los docentes debe ser repensada y centrada con un nuevo perfil orientado hacia el desarrollo de competencias investigativas. En este artículo se presenta la variable formación docente, con el objetivo de describir, analizar y relacionar los fundamentos teóricos y rasgos del perfil profesional desde el marco legal vigente que regula el magisterio venezolano. El referente teórico que guió al estudio fueron los modelos de formación docente planteados por Alanis (2000) y Elliot (1998); en el marco legal se consideró el Diseño Curricular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación (1995) de la Universidad del Zulia y las políticas educativas del Ministerio de Educación y Deportes (2003). La metodología fue de tipo documental, enmarcada en el paradigma epistemológico cualitativo. Como conclusión existen fundamentos teóricos básicos sobre formación docente con cimiento legal en el nivel de Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela que han venido orientando los procesos de ejecución de la Educación.

Palabras clave: Formación docente; modelos de formación docente; diseño curricular; Universidad del Zulia.

Profile of Faculty Professional in Higher Education: Lineament and characteristics

Abstract

The twentieth century has been characterized for processes of innovation and change, the formation of the professors must be rethought-out and focused in the development of a new profile oriented toward the development of research competencies. In this article the variable of professor's formation is presented. The objective is to describe, analyze and relate the fundamental theorists and characteristics on the professional profile within the legal framework prevailing that regulate the Venezuelan magisterial. The theoretical models that guided the study were the models of professional training pointed out by Alanis (2000) and Eliot (1998); in the legal framework the Curriculum Design of the School of Education of the Faculty of Humanities and Education (1995) of the University of Zulia and the educational policies of the Ministry of Education and Sports (2003) were considered. The applied methodology was documental research, with epistemological qualitative paradigm. As a conclusion, theoretical basic fundamentals exist about the professional training with solid foundation at the higher education level of the Venezuelan Republic Bolivarian that have been carrying out the educational processes.

Key words: *Formation of the professors; models of teacher training; curriculum design; University of Zulia.*

Fondements et Caractéristiques du Profil Professionnel de l'Enseignant pour Former en Éducation Supérieure

Résumé

Face aux processus d'innovation et de changement qui caractérise le siècle XXI, la formation des enseignants doit être repensée et être centrée le développement d'un nouveau profil orienté vers le développement de compétences de recherche. Dans cet article la formation variable de l'enseignant se présente, dans le but de décrire, analyser et mettre en rapport les fondements théoriques et les caractéristiques du profil professionnel à partir du cadre légal en vigueur que règle le corps vénézuélien. Quant aux relatifs théoriques qui ont guidé l'étude on peut nommer les modèles de formation posés par Alanis (2000) et Elliot (1998) ; dans le cadre légal on a considéré la Conception Curriculaire de l'École d'Éducation de la Faculté Humanités et Éducation (1995) de l'Université du Zulia et les politiques éducatives du Ministère l'Éducation et des Sports (2003). La méthodologie de type documentaire, a été encadrée dans le paradigme épistémologique qualitatif. Comme conclusion existent fondements théoriques de base sur la formation de l'enseignant avec fondation légale dans le niveau d'Éducation Supérieure de la République Bolivarienne du Venezuela qu'ont orientée les processus d'exécution de l'Éducation.

Mots clef: *Formation de formateur; modeles de formation de l'enseignant; conception curriculaire; universite du Zulia.*

Introducción

Los países latinoamericanos en el siglo XXI atraviesan profundos y significativos cambios sociales, económicos, políticos y culturales, que exigen de modo imperioso un proceso de innovación y transformación de los sistemas educativos, en la búsqueda del desarrollo humano, con competencias holísticas en el ser, el conocer, el hacer para un convivir sano en familia y en sociedad.

Frente a esa realidad, este artículo tiene como objetivo general analizar los fundamentos teóricos y legales que sustentan a nivel superior, con énfasis en los modelos, características, elementos y componentes, el proceso de formación docente.

Se aspira que los hallazgos obtenidos en esta investigación, sistematizados como artículo, se constituyan como referentes teórico-metodológicos para trabajos de investigación en el área social, concretamente para los estudiantes en formación y docentes en proceso de actualización dispuestos a la transformación del hecho educativo.

Objetivos específicos del estudio

1. Describir las bases teóricas que sustentan la formación docente a nivel superior con énfasis en los modelos, características, elementos y componentes.
2. Relacionar los fundamentos teóricos y rasgos del perfil profesional con el marco legal vigente que regula el magisterio venezolano.

La formación docente en el nivel de Educación Superior. Un estudio necesario

Este artículo describe las teorías que guiaron la acción investigadora de tipo documental, partiendo de la problemática y necesidad imperante de sistematizar los postulados y modelos sobre formación docente en el nivel de Educación Superior, tales como: la teoría humanista, la teoría crítica de la acción, hasta la concepción de investigación sobre la práctica educativa.

La investigación se abordó considerando la situación problemática de encontrar un documento que permita visualizar los fundamentos teóricos y legales sobre formación docente en la República Bolivariana de Venezuela. Se inicia la investigación con la definición de Blázquez (2000), quien señala: la formación docente es un proceso por medio del cual un sujeto aprende a guiar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Asimismo, este autor afirma que no se puede hablar con propiedad de cualquier modalidad o proceso de formación sin un marco legal, integral o global que le confiera sentido a la misma.

Se interpreta al respecto, que la persona que decida formarse como docente deberá participar en un proceso integral, interactivo, complejo y globalizado del aprendizaje, con diversidad de estrategias para orientar la mediación, investigación y facilitación de los aprendizajes en el ser de los futuros alumnos y alumnas que les tocará formar como ciudadanos. Adicionalmente, ese individuo interesado en la carrera docente legalmente constituida, necesitará desarrollar habilidades y destrezas cognitivas, de aplicación inmediata en el hacer y cónsonas con la realidad donde le corresponderá convivir, que le permitan solucionar sus propios problemas en el ser.

Por esa razón, el tema de la formación docente debido a su carente sistematización en el país, representa una de las preocupaciones actuales de mayor preeminencia en el contexto educativo. Esto se deriva de las insuficientes bases legales y deficientes modelos en desarrollo sobre formación docente que afiancen el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y competencias. Se intensifica la problemática aún más, por ser los docentes los principales actores, los que interactúan directamente con los educandos. Por lo tanto, se impone, dentro de lo posible, el establecimiento de un equilibrio entre la formación inicial a nivel superior y la práctica pedagógica en las instituciones educativas, para tratar de integrar con eficacia estas dos dimensiones y dar respuestas efectivas, a pesar de la cambiante dinámica del proceso, desde el mismo momento en el cual se forma un docente, se generan constantes modificaciones en el hacer pedagógico.

En ese sentido, según lo expresado, la base legal constituye un fundamento que promueve cambios, hasta el punto de que el docente se compromete a su actualización según las políticas educativas

del nivel donde se desenvuelve. De allí la relevancia de presentar a continuación una relación del contexto legal educativo venezolano vigente y de los modelos de formación docente ofrecidos por diversos actores, autores y especialistas.

Metodología

La metodología empleada en el estudio es la considerada como investigación documental. El procedimiento consistió en las siguientes fases:

1. Aplicación de la técnica de recolección de datos, a través del fichaje con datos del autor y documento consultado.
2. Elaboración del esquema de trabajo de la monografía o documento
3. Desarrollo descriptivo o redacción del trabajo documental según esquema del trabajo
4. Descripción, análisis crítico, caracterización y relación de la temática investigada y compilada con la respectiva cita por autor.
5. Elaboración de conclusiones.
6. Bibliografía consultada.

Contexto legal de la formación docente

En las universidades venezolanas y, específicamente en las Escuelas de Educación encargadas de la formación docente, el sistema educativo y el sistema escolar se fundamentan legalmente de conformidad con lo expresado en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (1980) que expresamente establece en el artículo 77, que la formación de todos los profesionales de la docencia “se realizará a nivel superior”. Esto les confiere a las universidades e institutos de educación superior con planes de formación docente la responsabilidad de formar a los profesionales de la docencia para los niveles y modalidades del sistema educativo.

Como referente específico en la formación del magisterio venezolano se emite la Resolución Ministerial N° 1 sobre Políticas de Formación Docente, promulgada el 15 de enero de 1996 por el Ministerio de Educación. Esta providencia recoge los objetivos de la formación docente, el perfil profesional del egresado, la estructura de

los planes de estudio, la denominación de los títulos, los requerimientos de ingreso y otros aspectos referidos a la profesionalización de los educadores.

Además, en este instrumento legal, se define la formación docente como el elemento clave para una educación de calidad, orientada al logro de los fines y objetivos señalados en la Constitución Nacional (1999), en la Ley Orgánica de Educación (1980) y en el resto del marco regulatorio que el Estado en su condición de Estado docente democrático debe asumir.

Hasta la fecha, el Ministerio de Educación y Deportes mantiene en vigencia la Resolución Ministerial N° 1 (1996), con algunas modificaciones contenidas en la Resolución Ministerial N° 8, de fecha 25 de junio de 2003, cuyas disposiciones concuerdan con el artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación (1980), en cuanto a las opciones de los títulos y certificados para el desempeño de la función docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

En ese orden de ideas, mediante, la Resolución Ministerial N° 8 (2003), se reafirma que el Ministerio de Educación y Deportes tiene la obligación de asegurar la debida preparación de los profesionales que demanda el desarrollo del sistema escolar, estableciendo las bases y directrices generales para el diseño de planes y programas de formación docente en las instituciones de educación superior con planes de formación docente y de perfeccionamiento permanente, a cargo de estas instancias universitarias y del propio Ministerio.

Retomando la Resolución Ministerial N° 1 (1996), que estipula los fundamentos y rasgos del perfil profesional de la docencia que se aspira a formar en los Institutos de Formación Docente en Educación Superior, el legislador se expresa en los términos siguientes, a saber:

1. Las instituciones de Educación Superior con programas de formación docente tienen la responsabilidad de formar profesionales de la docencia conjuntamente con sus funciones de investigación y extensión socioeducativa. Sus egresados deberán adquirir un conjunto de rasgos básicos que les otorguen identidad profesional y pertinencia histórica a su perfil.

2. Se concibe el perfil profesional del docente en un contexto de educación permanente, que trasciende el marco curricular de los estudios que conducen a la habilitación para el ejercicio de la función educativa. En tal sentido, se aspira a que todo docente sea promotor de su desarrollo ulterior, una vez concluida la formación sistemática inicial. Estas instituciones deben crear condiciones que estimulen en el estudiante el espíritu de superación y una actitud de indagación y búsqueda abierta hacia el cambio, así como experiencias que faciliten el desarrollo de destrezas de autoaprendizaje.

3. También ha de entenderse el perfil del docente, cualquiera sea la estructura conceptual que las universidades utilicen para su formulación, como una totalidad armónica que lo caracteriza e identifica como educador. El perfil debe ser el punto de partida para la elaboración de un currículo que enfatice la integración afectiva, ética e intelectual de la personalidad y el dominio de las funciones profesionales del docente. Las instituciones formadoras de docentes, en la creación y administración de sus planes y programas, asegurarán la necesaria conexión de contenidos teóricos y experiencias prácticas, la integración de saberes de distintas disciplinas, el conocimiento “pedagógico” de los contenidos de instrucción y la competencia en el área de su especialidad, así como la adquisición por el docente en formación de una visión holística y equilibrada del educador que desea y puede ser y que los demás esperan, base indispensable para su propia identidad y auto desarrollo moral y profesional.

4. Un énfasis prioritario en la formación del docente debe ser el cultivo de la capacidad de reflexión permanente en la acción y sobre la acción, para lograr la transformación creadora del acto educativo y de las condiciones que limitan el aprendizaje de los alumnos, al tiempo que se estimula el propio desarrollo profesional del educador. En esta concepción, el trabajo del docente se considera una actividad intelectual y no sólo técnica, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación personal y grupal, en el que el educador es un “intelectual autónomo y cooperativo”, en proceso permanente de desarrollo profesional, que considera las estrategias de enseñanza-aprendizaje como hipótesis de acción, para analizarlas y comprobar su eficacia, eficiencia y pertinencia, a fin de actualizarlas o sustituirlas.

5. A partir de tales lineamientos, las instituciones formadoras de docentes, utilizando la estructura conceptual y la metodología que estimen convenientes, deben orientar su acción hacia la formación de profesionales: con las siguientes características:

a. Capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar, consciente y creativamente, en la elaboración de diseños pedagógicos que conduzcan a la educación de la población, facilitando el proceso social, cultural, científico y tecnológico del país.

b. Preparados para comprender e interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando el contexto social, las implicaciones éticas del hecho educativo, el nivel de desarrollo del alumno, las características del contenido y los objetivos instruccionales, de tal manera que seleccionen y utilicen las estrategias, métodos, técnicas y recursos más adecuados a la naturaleza de la situación educativa.

c. Con dominio teórico y práctica en los saberes básicos de las áreas del conocimiento en las que se inscriben los programas oficiales del nivel, modalidad o área de especialización que su vocación y aptitudes les han llevado a seleccionar como centro de su acción educativa.

d. Con un saber vivencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje del sujeto en su acción educadora, al igual que con un buen conocimiento teórico y práctico de estrategias, técnicas y recursos apropiados para la estimulación de los aprendizajes y del crecimiento afectivo, ético y social de los educandos.

e. Conocedores de la realidad educativa y de sus relaciones con factores sociales, económicos, políticos y culturales de la nación, la región o la comunidad en la cual se desempeñan.

f. Conscientes de sus deberes en el análisis y solución de los problemas que afecten el funcionamiento de la institución y la comunidad donde prestan sus servicios y, también, en el estímulo a la participación de sus alumnos y a la organización y coordinación de esfuerzos, a fin de alcanzar los objetivos educacionales e integrar la comunidad a la escuela y ésta a la comunidad.

g. Con una actitud crítica, positiva y abierta a las posibilidades de cambio y superación permanente, espíritu de servicio, sólidos principios éticos y características y actitudes personales que les faciliten la interpretación y desempeño de su rol en la comunidad y los convierta en verdaderos ejemplos de educación ciudadana.

En razón de lo expuesto, la Resolución N° 01 del Ministerio de Educación plantea que el futuro docente necesita competencias humanísticas para el desarrollo del ser, hacer, conocer y convivir, aspectos que se operacionalizan en la práctica educativa a través de los roles docentes del investigador, mediador, orientador, gerente educativo y promotor social, y mediante la participación activa y la reflexión permanente de su hacer docente, en la búsqueda de la innovación y el cambio pedagógico centrado en un proyecto de trabajo escolar comunitario.

Por su parte, las políticas nacionales de formación docente, dictadas por el Ministerio de Educación (1998), señalan como su propósito:

Formar hombres sensibles y dispuestos a transformar la sociedad venezolana actual en una sociedad distinta donde se dé paso a la justicia, a la verdad e interdisciplinariedad, con el fin de desarrollar en el futuro docente habilidades, destrezas y actitudes destinadas a lograr las competencias que se requieren en la carrera docente (p. 3)

A la par, y de acuerdo con el documento antes citado, se expresa, en lo referente a los programas de carrera docente, que éstos también atienden la necesidad del Estado de profesionalizar a los docentes que ejercen la enseñanza sin la formación pedagógica requerida para el nivel de Educación Básica. A tal efecto, deben ofrecerse planes educativos de nivel superior que permitan a este personal no graduado optar a las credenciales académicas correspondientes.

También fue de consulta obligatoria en esta investigación, el Diseño Curricular de la Escuela de Educación (1995) de la Universidad del Zulia, que define y establece el perfil del Licenciado en Educación, para todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, como un profesional que ejerce un rol integral, según el área de su competencia, que convive en una sociedad urbana, rural, de frontera o indígena; con capacidad para desempeñarse como sujeto y agente creativo, productor de conocimientos y de soluciones para los problemas que plantea su práctica, capaz de imaginar e innovar, comprometido con la formación de las generaciones de relevo, responsable y consciente de su misión para la transformación de la escuela, la educación y la sociedad en general.

De hecho, el perfil académico–profesional del egresado de la Escuela de Educación se resume en el cumplimiento de cinco roles fundamentales, con sus respectivas funciones y tareas, que se enuncian a continuación:

- Mediador de procesos y experiencias de aprendizaje.
- Orientador del proceso de formación integral del individuo.
- Investigador de la realidad educativa y de la realidad social, local, regional, nacional y/o mundial.
- Interventor de la realidad y promotor de cambios sociales.
- Gerente del proceso educativo.

Desde esa perspectiva, el concepto de rol conlleva una significación funcional y normativa, debido a su relación directa con una concepción de conducta profesional orientada y definida para el ejercicio del trabajo docente.

En los futuros docentes, esos roles se hacen permanentes debido a que tendrán que asumirlos y ensayarlos al cumplir las funciones y tareas de las distintas asignaturas, especialmente durante las prácticas educativas y el ejercicio profesional, donde se les separa por razones de estudio, análisis, reflexión y evaluación, pero se les integra en el hacer pedagógico.

Estos roles también aparecen definidos en el Manual del Docente del Nivel de Educación Básica del Ministerio de Educación, referido por Inciarte (1998). Allí se les describe como las acciones del docente y de los conductores del proceso de formación, a través de una serie de funciones y tareas, con las denominaciones de facilitador de oportunidades de aprendizaje, orientador de procesos, investigador de situaciones y promotor social.

En relación con la posición de Inciarte (1998), se deduce, tal como se indicó, que esos roles se consideran independientemente como objeto de estudio. No obstante, el rol del docente en su práctica profesional y desempeño laboral en educación básica es integral, global, humanístico, en el que sus partes no se pueden aislar una de la otra.

Dentro de la misma temática, en el Diseño Curricular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ ya mencionado, se identifican los roles docentes de la siguiente manera:

Rol mediador de los procesos de experiencias de aprendizajes

El rol de mediador, según Inciarte (1998), se entiende como la acción de propiciar experiencias de aprendizaje, diseñar, desarrollar y evaluar diversas situaciones y estrategias de aprendizajes, que estimulen con actividades a los alumnos, alumnas y jóvenes, a fin de lograr procesos de aprendizaje significativos y que, a la vez, respondan a los propósitos y objetivos de la educación.

La descripción de Inciarte (1998) del rol de mediador resultó de un análisis de la teoría explícita del sistema educativo venezolano, en la cual se le acepta como el conjunto de valores, normas, estrategias y supuestos, como se expresa a continuación:

- El docente cumplirá funciones de mediador de oportunidades que propicien experiencias de aprendizajes significativos.
- A tal efecto, diseñará, desarrollará y evaluará una variedad de situaciones y estrategias que estimulen la creatividad de alumnos, alumnas y jóvenes.
- Asimismo, utilizará estrategias y recursos que desarrollen en el alumno la participación, la transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida, así como el cultivo de actitudes y valores.

Desde esa visión, la normativa educativa del Ministerio de Educación para este rol se despliega por medio de un agregado que la Escuela de Educación, en su Diseño Curricular (1995), exhibe como: **Funciones del Rol Mediador.**

Éstas tienen como propósito la administración de situaciones de aprendizaje dentro y fuera del aula, en las cuales se concibe al estudiante como ente activo de su propio aprendizaje. Entre las funciones importantes se encuentran:

1. Planificar procesos y estrategias de aprendizaje que estimulen y promuevan la formación integral del individuo.
2. Evaluar el proceso de aprendizaje y los resultados como producto de la interacción en el aula, a objeto de introducir la prevención, correcciones o desviaciones pertinentes.
3. Evaluar programas, proyectos, estrategias y medios educativos para enriquecer los procesos de aprendizaje.

Esas funciones se manifiestan a través de las distintas actividades que desempeñará el estudiante en el medio escolar y les permitirán reforzar su formación en todas sus competencias.

Rol de Orientador del Proceso de Formación Integral del Individuo

Inciarte (1998) lo describe como una función inherente al quehacer educativo en los primeros niveles, que ha de proporcionar a alumnos, alumnas y jóvenes la atención como personas, partiendo del examen de sus características, necesidades e intereses. A su vez, fomenta el conocimiento de ellos mismos, de los demás y del ambiente que los rodea. Otro aspecto importante de la función orientadora del docente radica en la exploración vocacional de los estudiantes, ya que busca canalizar su capacidad productiva en armonía con sus aptitudes.

Según esa misma investigadora, para la función de orientación, el Ministerio de Educación en el manual del docente dictó las siguientes normas:

El docente cumplirá la función de orientador al atender al alumno como persona, al guiarlo en el descubrimiento de sus potencialidades y limitaciones, además de promover el reconocimiento de su responsabilidad en su propio aprendizaje, su autonomía y capacidad para tomar decisiones y la valoración del desempeño de los roles que como alumno, alumna o joven, ciudadano, profesional y padre de familia le tocará ejercer.

Como respuesta a las políticas educativas del Ministerio de Educación en relación con el papel de orientador del educador, el Diseño Curricular de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de LUZ (1995) comprende las funciones y tareas que se explican a continuación.

Funciones Rol de orientador

Vistas como el conjunto de ejercicios que debe desempeñar el estudiante que aspira a la docencia para formar la dimensión del ser y del convivir en los alumnos. Consisten en:

1. Ayudar a los educandos a conocerse y a comprenderse a sí mismos y a los otros, así como a responsabilizarse por su propio crecimiento personal y académico.
2. Cooperar con ellos para que descubran sus potencialidades y superen sus limitaciones.
3. Propiciar experiencias que conduzcan a su desarrollo personal, al diseño de proyectos de vida y a una adaptación social óptima.
4. Orientarlos en la toma de su decisión vocacional, de acuerdo con sus intereses, aptitudes y actitudes frente a su proyecto de vida.

También se le recomienda discutir las condiciones necesarias para realizar estudios o desempeñarse en algún oficio, sobre los intereses, aptitudes y requisitos personales necesarios para una labor exitosa y apoyarlos en la búsqueda de su proyecto de vida o en la ejecución de actividades productivas autónomas y comunitarias.

Rol de investigador de la realidad educativa, social, local, regional, nacional y/o mundial

Este rol de investigador, de acuerdo con Inciarte (1998), corresponde a una concepción del sistema educativo en la que el estudiante como profesional hace de su acción una indagación constante que lo lleva a interpretar y comprender los procesos de aprendizaje durante su práctica escolar comunitaria.

Acorde con esos preceptos, la Escuela de Educación de LUZ, en su Diseño Curricular de 1995, fija, para el cumplimiento del rol de investigador, las siguientes funciones:

Funciones: Rol de investigador

Concebidas como la práctica que debe desempeñar el estudiante en proceso de formación para desarrollar la dimensión del hacer y convivir, de modo que pueda:

1. Identificar problemas prioritarios de la realidad educativa, social, local, regional, nacional y/o mundial.
2. Caracterizar, describir, analizar e interpretar los problemas de la realidad socioeducativa local, regional, nacional y/o mundial.
3. Aplicar y validar enfoques y modelos teórico - metodológicos que permitan el desarrollo de la educación y de las disciplinas que estudian el proceso educativo, en la búsqueda de alternativas de solución a la problemática investigada.
4. Experimentar modelos, métodos, estrategias y medios educacionales que le sirvan para introducir innovaciones que mejoren la calidad de la vida y de la educación venezolana y el intercambio entre teoría, práctica y desarrollo personal.

Se le pide vincular las tareas lógicas, empíricas y teóricas de la investigación con los modelos de innovación y cambio de la educación y la función docente, de tal forma que pueda actualizarse permanentemente en los avances científico-tecnológicos de su área docente, con el propósito de ejercer su profesión como un proceso de investigación sistemático, flexible y continuo, que lo capacite para aprender de su propia actuación y reflexión sobre la acción.

Rol de interventor de la realidad y promotor de cambios sociales

Según la concepción del Ministerio de Educación, mencionado por Inciarte (1998), en el ejercicio del rol de promotor social, el docente conoce a la comunidad que rodea la escuela y participa en su organización mediante proyectos de interés para los habitantes de la zona, buscando su desarrollo y el logro de objetivos educativos.

Para el cabal cumplimiento de este papel específico del educador, se transcriben las normas que presenta como teoría explícita el Ministerio de Educación:

- El docente debe ser promotor de la participación al intervenir y estimular la organización, coordinación y administración de recursos humanos y materiales dentro del ámbito educativo, tratando de favorecer el desarrollo de la comunidad.
- Fomentará la formación de hábitos de responsabilidad en el individuo para la producción y distribución equitativa de los resultados del trabajo.

- Promoverá la participación de la comunidad y de otras instituciones sociales en el proceso educativo.

Al respecto, el Diseño Curricular de la Escuela de Educación de LUZ (1995) define y determina las funciones, implícitas en este rol, como sigue:

Funciones Rol de promotor de cambios sociales

Son macro acciones que en un proceso fijado efectuará el estudiante para desarrollar las dimensiones del hacer y del convivir durante su formación, para lo cual deberá:

1. Analizar la realidad social en todos sus ámbitos e intervenir activamente en los procesos de transformación de la educación, en la institución, la comunidad y la sociedad.
2. Promover e impulsar acciones de carácter social, familiar, comunitario, corporativo y de autogestión, dirigidas a la solución de problemas institucionales, comunitarios y propios de su profesión.

Con la mira puesta en esas acciones, el estudiante necesitará conocer y participar con eficacia en el desarrollo del Proyecto Educativo Integral Comunitario de la escuela, como centro de aplicación, realizando algunas tareas específicas.

Rol de gerente de los procesos educativos

Se refiere a las acciones del estudiante de docencia para desarrollar los procesos administrativos de una organización educativa, tales como: planificar, organizar, dirigir y controlar la labor docente, dentro y fuera del aula. Para desempeñar este rol, entenderá la naturaleza de la gestión y cumplirá las siguientes funciones:

Funciones: Rol de Gerente

La administración de los procesos gerenciales educativos se operacionaliza mediante la ejecución de cada uno de los elementos que la integran. A tal fin, se obliga a:

1. Diagnosticar las situaciones que enfrenta en el aula y/o fuera de ella, relacionadas con el proceso administrativo gerencial educativo.

2. Tomar decisiones negociadas, consensuadas y acordes con el diagnóstico efectuado.
3. Evaluar con criterios científicos el alcance y efectividad de las acciones emprendidas para resolver los problemas educativos planteados en la comunidad, institución y aula.
4. Ejecutar actividades inherentes a la conducción del proyecto educativo de la institución.

En función de lo previamente planteado, se evidencia en la práctica la integración de los roles con sus funciones y tareas, manteniéndose su descripción por separado con fines didácticos y explicativos, para una mejor comprensión. Sin embargo, la investigadora señaló como relevantes, en la ejecución o práctica educacional, los roles de investigador y promotor social, debido a que el primero desarrolla las competencias docentes investigativas, con habilidades, destrezas y herramientas para desempeñarse en la vida, las cuales se hallan implícitas en los otros roles (mediador, orientador y gerente educativo); mientras el segundo refleja la índole global de todos los roles docentes en el desempeño social-comunitario.

Con base en esa consideración, el estudiante, fortalecido como investigador y promotor social, exhibiría en su hacer una concepción de investigación menos tecnicista y más humanística, en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos sociales y de vida, y centrada en la búsqueda, observación, análisis, reflexión y construcción del conocimiento, con lo cual mostraría aptitudes y actitudes hacia una promoción de cambios en el contexto escolar-comunitario.

Desde la perspectiva analítica del contexto legal de la Constitución Nacional (1999), Ley Orgánica de Educación (1980), Ley de Universidades (1970), Diseño Curricular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de LUZ (1995) y las Políticas del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes contenidas en las resoluciones ministeriales N°. 01 y N°. 08, vigentes para el año 2005, el presente trabajo se centró en la formación del futuro docente.

Asimismo, en el diseño se explica que, con ese currículo, se pretende mejorar la calidad del educador y hacerlo reflexionar sobre el papel que le corresponde cumplir en la sociedad venezolana para adecuarlo a la realidad, dejando de lado orientaciones técnicas que

no lo encauzan hacia el verdadero objetivo de su hacer profesional, que es la transformación creadora del acto educativo, pero en su verdadera realidad: comunicativa, transformadora y sembradora de valores éticos. Esto va unido a una preparación actualizada tanto en los contenidos programáticos de las materias que enseñará como en su rol de formador, de maestro, y con una calidad de desempeño y una puesta al día que debe ser constante a lo largo de su vida profesional.

También se puntualiza que este profesional egresado deberá crecer intelectualmente en un proceso de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, que le permita aprender a enseñar. Del mismo modo, tendrá como norte el desarrollar en sus alumnos la capacidad de aprender a aprender y de pensar, para luego seguir aprendiendo por sí mismos, de cultivar el sentido de responsabilidad, así como el derecho a pensar lógica y críticamente dentro de un ambiente de libertad, solidaridad, búsqueda y servicio. En fin, de desarrollo humano integral.

Para fundamentar y contrastar el análisis precedente acerca del Diseño Curricular de LUZ, Casarini (1999) define el perfil como el conjunto de saberes tanto teórico-conceptuales como técnico-prácticos, así como actitudinales, que conjuga la formación académica general con la especializada. A la vez, constituye un marco para el diseño del currículo y su construcción exige partir de ciertos principios e indagaciones y utilizar técnicas y herramientas determinadas, así como asumir una visión del mundo.

Ahora bien, Canquiz (2004), en su más reciente investigación, apunta que existen diversas posturas al conceptualizar los perfiles profesionales. Entre las principales, destaca la que sostiene la necesidad de formar para la vida profesional y, por consiguiente, las finalidades deben especificarse de acuerdo con las demandas ocupacionales y laborales. Otras afirman que, para un mundo cambiante, resulta prioritario brindar una formación general que proporcione un repertorio más amplio de estrategias y, al mismo tiempo, promueva el desarrollo integral del hombre. Por último, se refiere a las que resaltan la importancia de establecer una interrelación efectiva entre enseñanza y empleo.

Lo expuesto significa que las instituciones educativas deben asociar la formación que imparten con la actividad profesional propiamente dicha, es decir, incluir períodos de formación profesional durante los estudios, alternados con prácticas reales de la profesión.

En este punto de la discusión, surge el criterio de Peñaloza (1995), quien opina que los perfiles de la carrera docente no valen nada y pueden resultar sólo un ejercicio especulativo, si los contenidos de los currículos y la manera de organizarlos contradicen los objetivos de esos perfiles o se desvían de ellos. Ahora bien, ese perfil específico no puede desconectarse de la concepción de la educación, que es su raíz fundamental, y ha de tener en cuenta, por otro lado, los propósitos de la carrera.

A partir de las ideas de Peñaloza, es posible afirmar que la concepción del Diseño Curricular de la Escuela de Educación de LUZ (1995), puede considerarse humanista, aunque no aparezca declarado de ese modo.

De la norma y las disposiciones del Diseño Curricular de la Escuela de Educación (1995), se derivan algunas recomendaciones para enriquecer el contenido y la direccionalidad de los procesos de formación docente. En este sentido, la UNESCO (1996) sugiere tomar en cuenta cuatro aprendizajes fundamentales en la educación del ser humano, que son, a la vez, los grandes pilares del conocimiento y, en consecuencia, los referentes o criterios básicos por considerar al definir los contenidos de las disciplinas.

Esos cuatro aprendizajes básicos para la formación del ser humano son los siguientes: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Del mismo modo, la UNESCO (1996) defiende, desde la perspectiva de una educación integral, estos tipos de capacidades: cognitivas e intelectuales, afectivas, sociales y prácticas; las cuales -para su tratamiento o lo que se podría denominar superposición didáctica- conviene diversificarlas en tres tipos de contenidos: conceptuales, actitudinales y procedimentales.

La formación docente impone hoy una serie de demandas que superan los modelos clásicos y tecnológicos. Esas peticiones se orientan hacia la formación del ser humano en otras dimensiones,

tales como: autonomía, inteligencia y universalidad. En este aspecto, Flórez (1996) precisa dimensiones esenciales en el proceso de humanización y asevera que, incluso en el enfoque de competencias, se requieren nuevos puntos de vista que van más allá de la pura instrumentalización de los conocimientos. En otras palabras, se preconiza una formación docente más humana, contextualizada, crítica, creativa y transformadora.

En la actualidad, se insiste en el desarrollo de habilidades mentales de niveles superiores, para educar personas con competencias humanas, cognitivas, afectivas. En esta tendencia, se inscribe el planteamiento de Didriksson (1995) cuando expresa:

En el eje de la construcción de las nuevas estructuras académico-disciplinarias, las Instituciones de Educación Superior deben basar sus diseños y contenidos en la concreción de tres principios de orientación pedagógica: generar habilidades y capacidades de alto valor social para organizar el aprendizaje de una educación permanente, desarrollar plenamente las potencialidades humanas y ciudadanas del individuo, e impulsarlo para que sea un emprendedor nato: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a emprender (p. 15).

De manera que la docencia en educación superior, sobre todo la que se ejerce en el interior de las Escuelas de Educación, necesita anotarse en una postura contextual y crítico-social, con gran poder para desenvolverse hacia una praxis caracterizada por la búsqueda de cambios y altos niveles de calidad educativa.

En correspondencia con lo antes citado, se menciona a Glazmán (1994), citado por Casarini (1999), quien afirma que el perfil del egresado delinea las actividades, procedimientos, características, funciones y roles sociales requeridos por la práctica. De hecho, en términos generales, el perfil se concibe como una representación del sujeto que las instituciones buscan formar, y sus modos de integración en el ámbito social y académico constituyen una fuente importante para la formulación del plan de estudios y aportan a la formación elementos de los marcos filosófico, educativo, legal y cultural.

Con esos planteamientos se reafirma la necesidad de que los modelos de formación docente, dado lo dinámico del contexto actual, se adhieran a enfoques alertas, con rápida capacidad de actuación y resolución, los cuales, sin caer en el engaño de la inmediatez y el eficientismo, contribuyan a la creación de una sociedad sustentable. Por ende, los involucrados en el proceso tienen o tendrán que construir, articular y gestionar debidamente esos paradigmas.

Modelos de formación docente

Antes de describir lo referente a los modelos de formación docente, se analizará la acción del docente desde el punto de vista teórico, es decir, la razón por la cual el ejercicio docente se realiza de determinada manera. A tal efecto, se decidió, en primer lugar, concentrarse en la teoría de la acción, que brinda directrices para la operacionalización de las tareas del docente.

Teoría de la acción docente

De acuerdo con esta teoría, la acción surge en concordancia con la postura del docente frente a la dimensión prescrita en documentos, según lo que él estime pertinente, desde su percepción de lo que es válido, para su despliegue conductual y actitudinal como educador. Esta posición no niega los aportes que otras disciplinas, como la sociológica, por ejemplo, pudiesen formular para la comprensión del hacer docente, sino que privilegia referentes propios del contexto educativo. En consecuencia, se necesita el marco explicativo de la acción del docente propiciada por el currículo, la didáctica, la teoría pedagógica, las teorías implícitas y la ciencia de la acción.

Desde la teoría del currículo se han propuesto -según Carr y Kemmis (1983)- tres grandes enfoques curriculares (racional, tecnológico, práctico y crítico) que pueden ayudar a los educadores a comprender y conceptualizar su propia práctica, así como a enjuiciar, crítica y autónomamente, los modelos curriculares presentes en la tradición educativa, la legislación y los materiales curriculares.

En opinión de Porlán y Rivero (1998), si los educadores poseen una concepción del currículo como hipótesis fundamentada, se les reconocerá la capacidad de ser protagonistas de su propio

conocimiento, de abrir nuevas formas de abordar los problemas en educación, generar prácticas alternativas y definir de manera más adecuada los focos de investigación.

El hacer docente también tiene su razón de ser a través de la influencia que ejerce la didáctica como disciplina que facilita la planificación, organización, dirección y evaluación del proceso de aprendizaje. En este aspecto, Porlán y Rivero (1998) plantean que a la didáctica se le asigna la función de elaborar modelos, que no sólo se definen por una dimensión descriptivo-explicativa de la realidad escolar, sino porque presentan, además, una vertiente normativa, en forma de hipótesis curriculares y propuestas de actuación en el aula. De modo que la faceta normativa de la didáctica va más allá de un recetario, pues se concibe como un agregado de estrategias de acción con diversos grados de complejidad (Gimeno, 1997).

Por otra parte, y desde una especie de niveles de concreción, se ubica a la didáctica, en una aproximación descriptiva, desde la interrelación de parámetros que caracterizan la constitución de una teoría pedagógica y que, simultáneamente, actúan como fondos interpretativos en la identificación del educador con determinado modelo de formación docente. Para Flórez (1996), esos parámetros se reducen a:

- Qué tipo de hombre interesa formar.
- Cómo o con qué estrategias técnico – metodológicas.
- A través de qué contenidos, entrenamientos o experiencias.
- A qué ritmo debe adelantarse el proceso de formación.
- Quién predomina o dirige el proceso: el maestro o el alumno.
- Qué criterios de evaluación se utilizan.

A partir de la orientación que prevalezca en los parámetros que constituyen una teoría pedagógica a la cual se incline, el educador se identificará con un determinado modelo de formación docente o con una mezcla de ellos, los cuales históricamente han sido el tradicionalista o clásico, el tecnológico, el constructivista y el crítico-social.

Otra de las tentativas para explicar la acción de los educadores se relaciona con las teorías implícitas, entendidas como “constructos” o modelos personales para predecir y controlar acontecimientos. Según

Marrero (1993), las ideas de los profesores sobre educación, valor de los contenidos, procesos propuestos por el currículo y condiciones de trabajo, los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, a seleccionar libros de textos, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza y evaluar el proceso de aprendizaje.

En el planteamiento de Marrero (1993), las implícitas aparecen como teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos por medio de la formación y práctica pedagógica. Por lo tanto, constituyen una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros enfoques, se denomina “pensamiento práctico” o “teorías epistemológicas”; con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

En el marco de lo anteriormente descrito se puede decir que la acción del docente puede estar enmarcada, entre otros aspectos, por la percepción de lo que es la construcción del conocimiento y su respectiva mediación didáctica, y que estará inscrita a su vez en una determinada postura pedagógica y epistemológica, en conexión con un determinado modelo de formación docente.

Características de los Modelos de Formación Docente

El objeto de este artículo referido a la formación docente, que se cimienta desde la Escuela de Educación adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, parte específicamente del desarrollo de las competencias básicas para el hacer docente en su praxis educativa, en las escuelas donde realiza sus las prácticas educacionales, sin dejar de lado la formación centrada en la investigación educativa, en la búsqueda de un cambio escolar.

El estudiante como futuro docente, necesariamente debe conocer y reflexionar acerca de sus ideas o concepciones relacionadas con la formación docente, su legitimidad pedagógica y las relaciones que se establecen al adscribirse a determinado modelo, la concepción, su evolución histórica, el sistema de formación que enfatiza, el

concepto de desarrollo profesional utilizado y la filosofía curricular correspondiente.

Es imprescindible que los estudiantes y docentes en ejercicio, conozcan los aspectos señalados anteriormente, entre otros, para poder tener una práctica pedagógica ubicada, es decir, una práctica consciente y deliberadamente guiada, de tal manera que su trabajo pueda ir evolucionando hacia postulados científicos, reflexivos e innovadores. De acuerdo con Imbernón (1998) el desconocimiento de ese marco referencial pedagógico, ideológico y la no comprensión de la producción y la selección del conocimiento pueden provocar prácticas educativas desconociendo lo que se hace y; por consiguiente, su proceso y resultado. La función de enseñar ha de conocer la legitimación de la práctica que realiza en su trabajo y para ello es necesario situarla en una orientación conceptual.

Pero también en el transcurso de la investigación, se develó que el hacer docente, así como su formación está condicionado por regulaciones educativas y escolares propias de cada sistema escolar, de lo contrario se estaría actuando al margen de la ley.

En función de lo antes señalado, se distinguirá la orientación tradicionalista o clásica, la racional técnica o tecnológica, la constructivista y la crítico-social. Se debe tener en consideración que cada orientación posee diversas tendencias y enfoques que, aún fundamentándose en los mismos principios, generan prácticas diversas. Estas orientaciones o Modelos de Formación Docente así como la normativa legal vigente servirán entonces de marco de referencia para explicar las características inherentes a la formación docente en los estudiantes.

El modelo tradicionalista o clásico

El énfasis predominante en esta orientación es el carácter transmisivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y su vinculación con el estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos de enseñanza. Es una orientación fundamentada en el perennialismo (basado en el pensamiento escolástico y que concibe al conocimiento como único y definitivo). Su perspectiva excluye todo referente alternativo o diverso en cualquier

proceso. Éste presenta entonces un sesgo común para todos, soslayando la especificidad de los contextos socio-culturales y de las identidades intrínsecas de los grupos étnicos, privilegiando entonces la perpetuación de clases elitistas y conservadoras. En este modelo es imposible admitir diversos niveles de formulación de las ideas de los alumnos en relación con el contenido disciplinar.

Según Marrero (1993) tal modelo retoma buena parte de los supuestos de la educación medieval y culmina con Comenio y Locke, principalmente, es decir, una educación esencialmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en su autoridad moral o física sobre el alumno, quien de forma pasiva, será el destinatario de una verdad que se considera universal e incuestionable. Será responsabilidad del profesor seleccionar las impresiones de la mente que han de servir para dar sentido al mundo y alcanzar el logro de la verdad.

En el párrafo anterior se constata una perspectiva absolutista del conocimiento por parte del docente en su rol mediador, evidenciado por la negación de la autonomía del sujeto educando y la imposición de contenidos y estrategias instruccionales. Siguiendo a Marrero (1993), la enseñanza es concebida como guiada y dirigida por el profesor, de tal modo que se mantiene un mismo ritmo de aprendizaje para todos los alumnos; se piensa que si el profesor no enseña, los alumnos no son capaces de aprender por sí solos. Se postula a una actitud distante con los alumnos y una concepción de la escuela al margen de los conflictos sociales y políticos. La enseñanza se hace dependiente de unos contenidos y de unos valores impuestos.

En este modelo tradicionalista o clásico, el docente no cuestiona aspectos cruciales tales como: ¿cómo se concibe el conocimiento?, ¿cómo se organiza?, ¿qué papel se concede a su relación con la experiencia del que aprende?, ¿cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana?, ¿cómo evoluciona?, ¿cómo se comprende su posición? (Pérez Gómez, 1984).

También este modelo tradicionalista o clásico hace énfasis en aspectos vinculados con la administración de la gestión educativa (entrega de informes, planificaciones, control de disciplina en el aula, relación de alumnos promovidos, entre otros) en declino de

una perspectiva crítica-reflexiva que permita enriquecer su praxis docente. Este modelo identificado también con una cultura libresca coexiste en la actualidad con una cultura mediática, compitiendo en condiciones de desigualdad al interior de las aulas de clase en donde existe una práctica pedagógica lineal, rutinaria, poco motivarte y con fuerte control de la conducta que manifiestan los alumnos.

De acuerdo con Imbernón (1998) la formación de los docentes bajo este modelo clásico, tendió a capacitarlos en relación con lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especialidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de ésta. Ahora bien, Porlán y Rivero (1998) manifiestan que los profesores formados en este enfoque tienden, sin más, a exponer en la escuela los contenidos científicos que a ellos les expusieron, sin los planteamientos de las Ciencias de la Educación, que también recibieron, y que son frecuentemente incompatibles con esa forma transmisiva de enseñar.

Para Martín del Pozo (1994), el docente formado a través de este modelo se inclina hacia la adopción de un perfil profesional basado en la transmisión rutinaria de contenido y en el control periódico del grado, así como en la memorización formal de los conocimientos. De hecho ya Pérez Gómez (1992) había expresado antes la misma inquietud por las implicaciones del paradigma tradicional, en los siguientes términos:

...no se distingue con claridad entre saber y saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica de la propia disciplina como a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. El conocimiento del profesor o profesora se concibe más bien como una acumulación de los productos de la ciencia y de la cultura que como la comprensión racional de los procesos de investigación, y su tarea docente, como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber (p. 32).

El autor destaca el carácter hegemónico de este modelo de formación docente denominado tradicionalista o clásico, porque se presenta en la mayoría de las experiencias formativas y suele contaminar o contagiar a aquellas que se llevan a cabo desde enfoques de formación alternativos.

El modelo racional-técnico o tecnológico

Conocido, también, como modelo tecnológico, se concentra en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y artístico. Alcanzó un gran auge en la década de los setenta del siglo XX y aún hoy tiene cierta vigencia en el nivel universitario y en muchos contextos de adiestramiento empresarial.

El modelo tecnológico aprovechó, en sus orígenes, los aportes de Skinner (1972), quien, a través de la teoría conductista, repercutió en el ámbito educativo. Uno de los elementos más criticables de la obra de Skinner, probablemente sea su convicción de mostrar que mediante mecanismos asociativos y reforzadores se puede explicar cualquier tipo de conducta. En este sentido, el radicalismo de sus posturas ha beneficiado a sus críticos. No obstante, un aspecto importante que hay que destacar es que muchos aprendizajes simples pueden ser explicados desde una perspectiva conductista y, en la práctica educativa, se usan con frecuencia buena parte de estos principios en la creación o modificación de hábitos, adquisición de conocimientos memorísticos y logro de aprendizajes motores y de estrategias, preferentemente.

Entre otros teóricos que han contribuido a sustentar el modelo tecnológico y su incidencia en los procesos de formación docente, se encuentran Mager (1977), Bloom (1956) y Gagné (1979).

Las consideraciones anteriores sobre los elementos constitutivos que caracterizan el modelo tecnológico y sus respectivos representantes teóricos, han tenido, como prioridad, la intención de pautar la construcción de programas instruccionales desde perspectivas eficientistas apoyadas en el paradigma conductista. Al respecto, Schiro (1978) asevera que:

las razones básicas por la que los objetivos han de fijarse antes de comenzar a desarrollar el currículum, y el que hayan de establecerse en términos conductuales específicos, se debe a la concepción instrumentalista del currículum y a la concepción conductista de la naturaleza humana.

En este mismo orden de ideas, Gimeno (1997) expresa lo siguiente: “El diseño de instrucción o su programación, sino es mera improvisación, habría de hacerse sobre unas bases, habría de partir de una teoría y de unos valores previos” (p. 23).

Según Gimeno (1997), el experimentalismo de base positivista constituirá la justificación metodológica del modelo tecnológico, acentuando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad.

Modelo de formación docente constructivista

Para caracterizar este modelo se necesita la definición de constructivismo o, por lo menos, una aproximación conceptual a ese término.

Aproximación conceptual al constructivismo

Por fuerza, en el proceso de aprendizaje, consciente o inconscientemente, se parte de una determinada concepción acerca de cómo aprende el ser humano. En esta ocasión, el docente se basa en ella, durante su práctica pedagógica, para darle dirección al proceso y tratar de alcanzar los objetivos propuestos. Esto forma parte de la planificación, organización, conducción y evaluación de la tarea docente. Conviene destacar, en esta sección, específicamente, cómo se construye el conocimiento, qué elementos lo sustentan, cuáles son las interacciones necesarias, qué requisitos o principios se requieren, cuál es el carácter instrumental de ese conocimiento y otros aspectos vinculantes. En cuanto al constructivismo, Carretero (1993) afirma:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas,

sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano (p. 80).

El concepto anterior resulta atrayente por las implicaciones que contiene. En primera instancia, se halla en total oposición al modelo de educación transmisiva o bancaria, que todavía caracteriza la práctica educativa tradicional; en segundo lugar, toma en cuenta elementos del proceso de aprendizaje que lo dinamizan, por ejemplo: el papel del alumno como procesador y productor del conocimiento y la influencia del entorno; y, por último, la necesidad de que el docente, entre otras tareas, diseñe y desarrolle estrategias metodológicas pertinentes, sea capaz de controlar el proceso y reflexione en y desde su práctica para contribuir al logro de aprendizajes potenciadores, tanto del alumno como de sí mismo.

En sintonía con lo antes indicado, Coll (1990) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1. El alumno es el responsable final de su propio proceso de aprendizaje.
2. La actividad mental constructivista del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.
3. La función del docente consiste en engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Lo arriba señalado coincide con lo planteado por Flórez (1996) en los siguientes términos:

...el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración, es decir, el verdadero aprendizaje es aquel que contribuye al desarrollo de la persona (p. 96).

Sobre la base de las últimas tendencias adoptadas e investigaciones teóricas llevadas a cabo por los autores nombrados, se traza el modelo de formación docente crítico - social, que a continuación se describe.

Modelo de formación docente crítico-social

Si bien es cierto que este modelo responde a una identificación plena con el contexto, su énfasis en las transformaciones socioeconómicas y políticas de una determinada sociedad lo diferencia del constructivista. En este tipo de modelo se inscribe la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. En él se concibe la enseñanza como una actividad crítica y al profesor, como un profesional investigador, reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Pérez (1992) distingue, al respecto, dos enfoques: el crítico y el de investigación-acción. En el primero se acentúa el aspecto sociopolítico de la formación de los educadores; mientras la investigación-acción se centra en la promoción del modelo de docente-investigador, quien vincula su propia formación al desarrollo del currículo en las aulas, y cuyo promotor más calificado es Stenhouse (1987). Según Pérez (1992), se dan, en el segundo, proceso en espiral donde se suceden indefinidamente momentos de teorización, experimentación y observación, basados en el rigor, la relevancia práctica, la cooperación inter-subjetiva y el comportamiento ético y social.

En lo referente al modelo de formación crítico-social, se mencionan los aportes de Lanz (1998) en el ámbito educativo venezolano. Este estudioso propone el método INVEDECOR como la base epistemológica del proceso educativo transformador, donde se globaliza la producción de conocimiento en una visión transdisciplinaria, combinando la epistemología constructivista con el aprender investigando y con nuevas prácticas comunicativo-organizativas. La particularidad de este modelo radica en su interés por la formación de docentes investigando desde la escuela.

En virtud de los planteamientos precedentes, se puede asegurar que el modelo crítico-social de formación docente ha de fundamentarse en una visión integradora de las relaciones entre ciencia, ideología

y cotidianidad y en el desarrollo de los principios de autonomía, diversidad y negociación rigurosa y democrática de significado. Desde esta posición, no basta con construir y dificultar el conocimiento, lo importante reside en decidir, finalmente, qué hacer, por qué hacerlo y para qué hacerlo.

De ese modo lo entendió Habermas (1987), uno de los más notables representantes de la perspectiva crítico – social, cuyos aportes han tenido gran aplicabilidad en la construcción de un discurso educativo o pedagógico a través de la teoría de la acción comunicativa, superando tanto los conceptos caducos de la modernidad tradicional como la reacción contra las posibilidades de cambio progresista. De hecho, su cuestionamiento de la división sujeto – objeto y la racionalidad instrumental no ataca las corrientes transformadoras, sino que, por el contrario, les da una nueva dimensión al centrarlas en el diálogo inter subjetivo.

Según Habermas (1987), un impulso interno derivado de los intereses humanos fundamentales alienta la búsqueda del conocimiento por parte de los seres humanos. Igualmente, este autor postula la existencia de tres conjuntos de intereses detrás de los esfuerzos del conocimiento, los cuales, al mismo tiempo, abren paso a tres formas distintas de conocimientos.

En primer lugar, los seres humanos se interesan en predecir el funcionamiento del entorno en el que viven y en controlarlo tanto como se pueda. Este interés instrumental incentiva formas de conocimiento en general y científicas en particular. La ciencia se entiende, en este caso, como un sistema de conocimiento estructurado, independiente del mundo al que puede objetivar y con posibilidades, por medio de esa objetivación, de predecir y controlar.

En segundo lugar, los seres humanos se preocupan por comprenderse y comunicarse unos con otros. Se trata de un interés hermenéutico en el conocimiento, que genera formas de pensamiento como las humanidades y las artes expresivas. Su propósito interior y, por lo tanto, su carácter no radican en el control del mundo, ni siquiera de su parte humana, sino en la comprensión de los significados aportados por los seres humanos y sus intercambios. Estos círculos

hermenéuticos de mutua interpretación se encuentran abiertos por necesidad y nunca son concluyentes.

En tercer lugar, los seres humanos muestran inquietud no sólo por controlar o comprender el mundo en que viven, sino por liberarse de su dependencia respecto de él. Este interés emancipatorio origina formas críticas o evaluativos del pensamiento.

Lógicamente, la reflexión se considera, también, un componente necesario del conocimiento emancipatorio y se logra a partir de una combinación del conocimiento acerca del entorno social y psicológico, una comprensión personal de ese conocimiento y una autorreflexión crítica. Precisamente, a través de esa comprensión, se aprecian nuevas posibilidades para el mundo de cada uno. El conocimiento, la comprensión, la autocrítica, la crítica, la construcción imaginativa y la auto-renovación constituyen los componentes de la emancipación. La clave reside en la autorreflexión, ya que, mediante ella, el conocimiento y la comprensión se interiorizan y adquieren un poder de transformación.

En ese marco referencial, los organismos oficiales cuando diseñan un perfil docente óptimo, que satisfaga las expectativas contextuales, deben velar por su implantación en las instituciones y universidades encargadas de formar docentes. Del mismo modo, asegurarse de que los cambios curriculares en este nivel no se conciban de forma idealizada, ni tampoco como mecanismos previamente establecidos, sino como la garantía para actuar óptima y coherentemente en un espacio definido, aunque sea necesario determinar el nivel de disposición que asume el educador frente a la innovación y cambios curriculares propuestos.

Conclusiones

Ante la dinámica de los objetivos planteados en la investigación, el análisis y descripción de las bases teóricas que sustentan la formación docente a nivel superior con énfasis en los modelos, características, elementos y el relacionar los fundamentos teóricos y rasgos del perfil profesional con el marco legal vigente que regula el magisterio venezolano ante las innovaciones y cambios educativos, se impone en

el siglo XXI, una formación docente centrada en investigación con un currículo diseñado en perfiles por competencias, que utilice la reflexión y la investigación educativa con el fin de responder a las necesidades e intereses individuales y, por ende, a las de los estudiantes o educandos. Adicionalmente, que promueva la participación activa de cada uno y precise su nivel de compromiso para asumir el acercamiento permanente al cambio, no como un desafío utópico sino como herramienta que acreciente la capacidad de actuación, por su carácter perfectible y deseo de mejorar cada vez más.

El docente de hoy y mañana, deberá tener un perfil profesional humanístico, crítico, participativo, creativo, justo y con un sentimiento hacia los problemas sociales, con un hábito reflexivo en y sobre la práctica educativa en las aulas u otros espacios de la comunidad escolar con perspectivas transformacionales y de reconstrucción social.

El modelo de formación que se propone asumir es entonces el crítico – social, porque se ajusta a las exigencias educativas, por ser el que propone estrategias de formación para el ser, hacer, conocer y convivir, utiliza la reflexión, la investigación acción, con el fin de mejorar la práctica educativa, principalmente la formación de los estudiantes.

En el contexto legal que enmarca la formación docente a nivel superior en la República Bolivariana de Venezuela se puede concluir que aparece establecida y declarada en la Constitución Nacional (1999), Ley Orgánica de Educación (1980) y las Políticas Educativas del Ministerio de Educación y Deportes (2004) con la Resolución No.1 (1998) y Resolución No. 8 (2003), el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (2001) y el Manual del Docente redactado por el Ministerio de Educación (1998) los cuales definen, caracterizan y describen el deber ser sobre funciones y tareas que debe formarse y luego cumplir como educador en su hacer pedagógico y comunitario para la formación del ciudadano que se necesita en el país.

Referencias

- Blázquez, F. y Martínez, F. (1995). Dimensión organizativa de los medios: los centros de recursos. En J. M. Rodríguez Diéguez, y O. Sáenz Barrio (Dirs.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Alcoy: Marfil.
- Bloom, B. (1956). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: knowledge through action research*. Victoria (Australia): Deakin University.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Coll, S. (1990). *Aprendizaje y Construcción*. Barcelona, España: Paidós.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). *Gaceta Oficial N° 5.453*, del 24-3-2000.
- Didriksson, A. (1995). Una Agenda del Presente para la Construcción del Futuro de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En: *La UNESCO Frente al Cambio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Memoria del Seminario UNAM/UNESCO*. México: Cresalc / UNESCO.
- Flórez, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Gagné, R. (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.
- Gimeno, J. (1997). *Personalidad docente, currículo y renovación pedagógica. Investigación en la Escuela*. Madrid: Díada.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- Inciarte, A. (1998). *El hacer docente y el proceso de generación de tecnología educativa*. Maracaibo: Editorial de La Universidad del Zulia (EDILUZ).
- Lanz, C. (1998). *Reforma Curricular y Autoformación del Docente*. Barquisimeto: Centro de Educación Popular Exeario Sosa Lujan/ INVEDECOR.
- Ley de Universidades. (1970). *Gaceta Oficial N° 1.429*. Extraordinario de fecha 08/09/1970. Caracas, Venezuela.
- Ley Orgánica de Educación. (1980). *Gaceta Oficial N° 2.635*. Caracas, Venezuela
- LUZ. (1995). *Diseño Curricular de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación*. Maracaibo: Autor.
- Mager, R. (1977). *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid: Morata.
- Marrero, R, y Rodríguez, A. (1993). *Planificación y Cambio desde la Escuela*. Madrid: Visor.
- Martín Del Pozo, R. (1994). *El Conocimiento del Cambio Químico en la Formación Inicial del Profesorado. Estudio de las Concepciones Disciplinarias y Didácticas de los Estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Sevilla, España.
- Peñaloza, W. (1995). *El Currículo Integral*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Pérez, A. (1992). La Función y Formación al Profesor en la Enseñanza para la Comprensión. En: J. Gimeno, y A. Pérez Gómez (Coords.), *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.

- Porlan, R. y Rivero, R. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Sevilla: Díada.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools. The great ideological debate*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona, España: Labor.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.