



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador



Instituto Pedagógico de Caracas

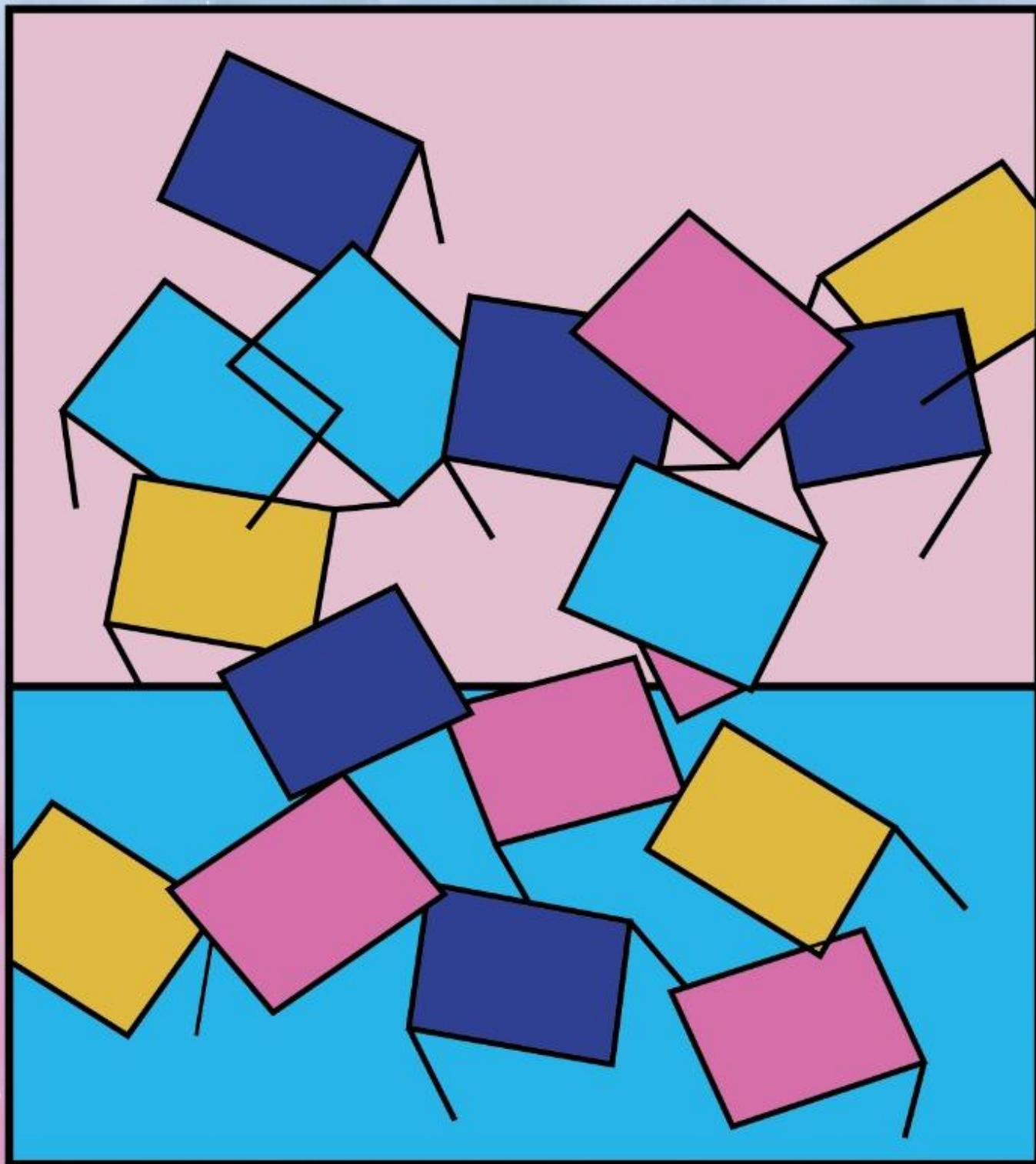
Depósito Legal p. p. 76-1650

ISSN. 0798-0329

ISSN 0798-0329-L

Revista de Investigación

Nº 104 Vol. 45. 2021



Revista cuatrimestral arbitrada e indizada en:

BIBLO UCV
Revencyt
Publindex
Directorio de revistas OEI
EBSCO Publishing
CLASE
Latindex
Open Journal Systems
Plataforma Scielo
IRESIE
Revista acreditada por FONACIT
ISSUU
Redalyc



ISSN. 0798-0329
ISSN. 0798-0329-L

Depósito Legal p. p. 76-1650

Revista de Investigación

Instituto Pedagógico de Caracas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Av. Páez, Edificio Histórico del IPC
Coordinación General de Investigación
Urbanización El Paraíso
Caracas 1021, Venezuela
Teléfono-Fax (212) 451- 37- 81
Dirección de correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com
Teléfono de oficina (212) 405-27-35
<http://revistas.upel.digital/index.php/revinvest>;
<https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/>

Diseño de cubierta: Profesor Guido Morales
Diagramación: Arismar Marcano Montilla
Agradecimientos especiales a la Prof. Adhonay Ramírez, por la ilustración de la cubierta

La **Revista de Investigación** no se responsabiliza por la opinión emitida por los autores en sus artículos y demás contribuciones.



Licencia Creative Commons Atribución No Comercial- Compartir igual 3.0
Venezuela (CC BY- NC-SA 3.0 VE)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector: Raúl López Sayago

Vicerrectora de Docencia: Doris Pérez

Vicerrectora de Investigación y Postgrado: Moraima Esteves

Vicerrectora de Extensión: María Teresa Centeno

Secretaria: Liuval Moreno de Tovar

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director (E): Juan Acosta Boll

Subdirectora de Docencia (E): Caritza León

Subdirectora de Investigación y Postgrado (E): Zulay Pérez Salcedo

Subdirector de Extensión (E): Humberto González Rosario

Secretaria (E): Sol Ángel Martínez

Coordinadora de Investigación e Innovación del IPC: Arismar Marcano Montilla

Consejo Editorial

Concesa Caballero, Universidad de Burgos, España

<https://orcid.org/0000-0001-8079-4717>;

Giovanna Lombardi, Universidad Central de Venezuela

Marco Antonio Moreira, Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul-Brasil

Maryluz Rodríguez Palmero, Centro de Educación a Distancia C.E.A.D Santa Cruz de Tenerife-España

Dalia Diez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1058-704X>

Penélope Hernández, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

Editor

Arismar Marcano Montilla, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-4262-6680>

Co-editores

Dalia Diez de Tancredi, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1058-704X>

Alix Agudelo Pereira, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-3940-6636>

Julia Flores Espejo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-6286-4021>

Comité Académico

Lily Stojanovic, Universidad Central de Venezuela

Ramón Escontrela Mao, Universidad Nacional Abierta- Venezuela

Sara Lara, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-8251-0391>

María Maite Andrés, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0003-4601-8719>

Marlene Toledo, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-9503-100x>

Revisión de textos en inglés

Audy Castañeda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-5995-9377>

Cuerpo de asesores y evaluadores del N° 104 Vol. 45, año 2021

Alix Moraima Agudelo Pereira aagudelop96@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-3940-6636 UPEL-IPC	Aura Stella Benti sbentti@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-3791-604X UPEL, RUBIO	Ana Itala Carrero De Blanco anicarrblan@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-5145-3099 UPEL-IPC
Antonio de Jesus Fuguet Smith afsefe@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9722-7695 UPEL-IPC	Caritza León Ostos caritzal@yahoo.com.mx https://orcid.org/0000-0002-0147-3390 UPEL-IPC	Carolina Isabel León Ostos lcarolina.ipc@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1508-2702 UPEL-IPC
Cecilia Peña Rojas ceciprr@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-6506-9039 UPEL-IPMJMSM	Cristian Pastor Sanchez csanchezipc@gmail.com UPEL-IPC	Dacil García dacilgs3@gmail.com
Dalia Diez De Tancredi daliadiezscribano@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-1058-704x UPEL-IPC	José Alí Moncada Rangel jmoncada@utn.edu.ec https://orcid.org/0000-0003-4132-0724 Instituto de Postgrado – Universidad Técnica del Norte, Ecuador	José Humberto Lares joselarez@unach.cl https://orcid.org/0000-0002-7785-1597 Universidad Adventista de Chile
José Rafael Quintana jrquinteacher@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-6198-2891 UPEL-Maracay	Judith Rangel Sosa judithrs0302@gmail.com UPEL-IPC	Julia Flores Espejo jflorespejo@hotmail.com https://orcid.org/0000-0001-6286-4021 UPEL-IPC
Kar Hernández karhernandez00@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-5171-1249 UPEL-IPC	María Eugenia Bautista mariubautista@gmail.com https://orcid.org/0000-0001-9221-170X UPEL-IPC	María Isabel Valdivieso Aguilera mvaldivieso@uct.cl https://orcid.org/0000-0002-3762-2431 Universidad Católica de Temuco, Chile
María Mercedes De Pablos mmdepablos@hotmail.com UPEL-IPC	Marlys Vasquez marlysvasquez@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-4259-7127 UPEL-IPC	Maidolly Engelhart Machado emayem13@gmail.com UPEL-IMPM
Nancy Ojeda ojedanancy88@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2539-3376 UPEL-IPC	Nila Coromoto Pellegrini Blanco pellegrini@usb.ve https://orcid.org/0000-0003-0534-2176 USB	Noemi Frias Durán noemifrias@hotmail.com https://orcid.org/0000-0001-8049-8176 UPEL-IPC
Pablo Ojeda pvojeda@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-4098-4449 UPEL-IPC	Penélope Hernández penelopec47@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-6572-2085 UPEL-IPC	Rovimar Serrano rovimars@gmail.com https://orcid.org/0000-0002-9766-6954 UPEL-IPC
Sara Lara de González saralara21@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-1941-8514 UPEL-IPC		Victor Manuel Reyes vreyes@untumbes.edu.pe https://orcid.org/0000-0002-8336-0444 Universidad Nacional de Tumbes, Perú

OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

La **Revista de Investigación** es un órgano de divulgación de trabajos originales e inéditos provenientes de la investigación educativa y de otras áreas del conocimiento. Es una revista arbitrada, su publicación es cuatrimestral con artículos evaluados mediante un sistema doble ciego, lo que permite la objetividad y transparencia para seleccionar los artículos que se publican en cada uno de sus números.

Es una publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) Venezuela y su administración está a cargo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPC, a través de la Coordinación General de Investigación. Su estructura organizativa está integrada por un Consejo Editorial coordinado por el editor, un comité académico y el cuerpo de asesores y árbitros externos e internos de cada número.

Sus números se envía en archivo digital a bibliotecas, directorios y centros de documentación en Venezuela y a nivel internacional como: Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México, Puerto Rico, Perú, Chile, Costa Rica, Ecuador, Uruguay, Estados Unidos, Alemania, España, Portugal, Suiza y la UNESCO en París, Marruecos, entre otros.

ESTRUCTURA DE LA REVISTA DE INVESTIGACIÓN

- Carta al Editor
- Presentación
- Artículos generales
- Investigaciones
- Reseña de páginas *web*, *blogs* y otros documentos electrónicos
- Eventos
- Avances de Investigación
- Currículo de los autores

CARTA AL EDITOR

Espacio para expresar ideas, opiniones y recomendaciones en relación a contenidos de cada número de la revista.

PRESENTACIÓN

Espacio donde el Consejo Editorial se dirige a lectores e investigadores de la **Revista de Investigación** para presentar el volumen y número refiriendo la temática de los artículos y demás aspectos que la conforman.

ARTÍCULO GENERAL

Los artículos se referirán a:

- Problemas de actualidad relacionados con la investigación en sus aspectos educativos y científicos.
- Aspectos relacionados con la investigación en un área que no están basados en resultados originales del autor.
- El desarrollo actualizado de un tema especializado producto de la investigación.

Estarán identificados con título en español, inglés y portugués (Letra 14) nombre de autor (es), institución de trabajo, dirección electrónica, resumen en español, inglés(*abstract*) y portugués (*resumo*) y sus palabras claves; no deberá exceder de 150 palabras. Se debe adecuar su estructura según el tipo de trabajo, sin embargo debe contener de manera explícita: Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias. Las referencias seguirán las normas UPEL. Para trabajos de autores extranjeros las referencias seguirán normas APA. Máximo 25 páginas.

INVESTIGACIONES

Los artículos se corresponden a investigaciones llevadas a cabo en las diferentes áreas del conocimiento. Los trabajos de investigación deben estructurarse en la forma siguiente: Título en español, inglés y portugués, nombre(s) de (los) autores, institución (es) a la cual pertenece el (los) autor (es) y direcciones electrónicas, OrcID; resumen en castellano, inglés y portugués con sus palabras claves y no debe exceder de 150 palabras. Organizar su estructura en Introducción, Método, Resultados, Conclusiones y Referencias que deben seguir las normas UPEL. Las investigaciones documentales deben contener en forma implícita e explícita los elementos antes señalados. Para trabajos de autores internacionales se solicitan las referencias según APA. Máximo 25 páginas.

RESEÑAS

Sección dirigida a referenciar publicaciones y documentos de actualidad, en formato impreso o electrónico; de interés académico e investigativo para la comunidad científica y universitaria. Se consideran diferentes tipos. **Toda Reseña debe presentar los datos del autor que la presenta.**

Reseña de libros: debe resumir la temática central de la obra y comentarios por parte de la persona que lo refiere. Deben estructurarse con: Título, autor(es), año, editorial, número de páginas. Máximo 3 páginas.

Reseña de revistas: se referirán revistas nacionales o extranjeras cuya temática sea de interés para la comunidad universitaria. Deben estructurarse con: Título, descripción del área temática, tipo de artículos que publica y periodicidad, datos editoriales, Institución, país, localización. Dirección web. Máximo 3 páginas.

Reseña de tesis, de trabajos de grado o ascenso: se referirán trabajos elaborados por investigadores como parte de sus ascensos académicos, como trabajos finales para obtener títulos de post grado. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Deben estructurarse con: Título, autor (es), resumen en español, inglés (*abstract*) y portugués (*resumo*) con sus palabras clave, tipo de tesis (Doctoral, Maestría) e indicar nombre del tutor, departamento, universidad, fecha de aprobación. Máximo 3 páginas.

Reseña de páginas web, blogs y otros documentos electrónicos: se referirán a trabajos y otros elementos de estos espacios electrónicos donde se incorporan referencias de trabajos publicados en *Internet* que sean de interés para el campo académico e investigativo. Deben estructurarse en: título, autor (es) de la revisión, breve información sobre el contenido, especificación de dirección(es) electrónicas y los aportes que justifican dicha referencia. Máximo 3 páginas.

Reseña de eventos académicos. Se refiere a Jornadas, Congresos, Conferencias y otras actividades de interés para la comunidad. Quien elabora la reseña debe colocar sus datos de identificación. Debe presentar el tipo de evento, lugar y fecha de su realización; indicar sus objetivos, audiencia y breve contenido de la misma. Puede acompañarse de logos y fotografías del mismo. Máximo 3 páginas.

EVENTOS

Espacio para promocionar eventos académicos nacionales e internacionales. Se deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. Máximo 2 páginas.

AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Para difundir resultados parciales de investigaciones que sus autores consideren de relevancia. Los trabajos deben estructurarse en: Título, autor (es), descripción breve de la investigación en la cual se enmarcan los resultados y su relevancia. Máximo 2 páginas.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA LOS AUTORES

Los trabajos deben ser inéditos, por lo que no serán aceptados ni publicados aquellos artículos que el autor someta a consideración en otras revistas.

Al momento de enviar un artículo, el o los autores enviarán comunicación declaración de originalidad de su contribución (para acceder al modelo ingrese al enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>). El Consejo Editorial de la *Revista de Investigación* se compromete en respetar el orden en que los autores aparecen en el manuscrito, a verificar con detenimiento la exposición de conflictos de intereses si los hubiere. La revista por ninguna circunstancia develará la autoría de algún documento a los autores o viceversa, cumpliendo con el reglamento sobre el arbitraje doble ciego y las normas editoriales.

Los interesados enviarán sus aportes a través del correo electrónico: revistadeinvestigacion@gmail.com a nombre del editor. De esta manera se procede a su registro inicial en la **Revista de Investigación**. Una vez recibidos de manera electrónica, el coordinador editor notificará de su recibo y se inicia el proceso de evaluación formal, tanto por el comité editorial como por pares académicos (especialistas). Este proceso se realiza mediante el **arbitraje doble ciego** a cargo de tres (3) árbitros quienes revisarán y darán a conocer el resultado de la evaluación de cada artículo utilizando un instrumento que para tal fin suministra el coordinador-editor de la revista. Los evaluadores de cada artículo son externos al equipo editorial. Para conocer el instrumento de evaluación ingrese al enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>.

El procedimiento de evaluación es coordinado desde la oficina de la revista en el Instituto Pedagógico de Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Avenida Páez - El Paraíso, Caracas-1021, Venezuela. El resultado del arbitraje de cada artículo será comunicado al autor por escrito, señalándose si el mismo ha sido aprobado con o sin observaciones. En el caso de tener observaciones las mismas deberán ser incorporadas por el autor siguiendo las instrucciones que al respecto le señale el coordinador- editor. Los artículos no aprobados serán devueltos al autor.

Como política de detección de plagio, la **Revista de Investigación** someterá a revisión todos los artículos que se le envían empleando el servicio CopySpider freeware Software antiplagio antes de proceder al arbitraje **doble ciego**. Si se sospecha de algún tipo de plagio se procederá a su verificación basado en los diagramas de flujo propuestos por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE) (2018), para tomar una decisión. En caso de identificarse copias extensas de porciones de texto sin la debida referencia, el Consejo Editorial comunicará por escrito al autor o autores en la que se resaltarán la declaración de originalidad de su artículo enviada previamente por los autores y señalando los indicios documentales del plagio como motivo de rechazo del artículo.

Los artículos deben ser escritos con procesador de textos (Word) para PC, en tamaño carta, a un espacio y medio, con un margen de tres centímetros en los lados superior e izquierdo y de dos centímetros en los lados inferior y derecho (Letra Arial 12). Las referencias bibliográficas y hemerográficas seguirán las normas del Manual de Trabajos de Grado de Maestría y Tesis Doctorales de la UPEL (<https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>). Los trabajos de autores internacionales seguirán normas APA <https://normasapa.in/>.

Los cuadros y tablas, se denominarán cuadros. Se denominan gráficos a las figuras, fotografías, dibujos, esquemas, entre otros y deben tener un número de identificación y un título descriptivo de su contenido. Se enumerarán de forma continua a lo largo del texto utilizando números arábigos. El número y título de los cuadros deben colocarse en la parte superior, mientras que en los gráficos se colocará en la parte inferior. El tamaño de la letra debe ser en Arial 12 puntos para asegurar su lectura. Las notas para explicar los datos presentados, suministrar información adicional o identificar la fuente, se colocarán en la parte inferior de cada cuadro o gráfico, con un tamaño de letra menor a 10 puntos. Los gráficos deben tener buen contraste y adicionalmente deberán enviarse en archivo aparte.

Para la publicación de artículos escritos en idioma distinto al español, el autor deberá enviar los resúmenes en español, inglés, portugueses y el idioma original.

Los autores deben colocar su número de registro **ORCID**. De no contar con el mismo, recomendamos visitar la página <https://orcid.org/signin>.

La **Revista de Investigación**, considerando la importancia de garantizar la ética en cada una de sus publicaciones; solicita al cuerpo editorial, los árbitros y los autores a actuar de acuerdo a las recomendaciones de buenas prácticas para editores y autores propuestas por Comité de Ética de Publicaciones (COPE). Para conocer las buenas prácticas éticas de la revista, recomendamos visitar el siguiente enlace: <https://revista-de-investigacion3.webnode.com.ve/normas-para-autores/>.

La **Revista de Investigación** se reserva los derechos de autor y difusión de los contenidos, por lo que cada autor deberá señalar su aceptación en comunicación que al respecto enviará a la coordinación editorial una vez informado de su aprobación para ser publicado.

La revista no se responsabiliza por las opiniones personales de cada uno de los autores. Los artículos aceptados serán enviados a un corrector de estilo.

Cada autor recibirá la versión electrónica del volumen y número de la revista en la cual se ha publicado su artículo.

CONTENIDO

Carta al Editor.....	13

Presentación.....	15

ARTÍCULO GENERAL

Alix M. Agudelo P. y Julia Luisa Flores Espejo. Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI. <i>Teacher Professional Profile Model for 21st Century Education. Modelo de Perfil Profissional de Professor para a Educação do Século XX</i>	17

INVESTIGACIONES

- **Carmen Zirit de Naguanagua.** La epistemología curricular ante situaciones imprevistas y complejas. Implicaciones y perspectivas. *Curricular epistemology in complex and unforeseen situations; implications and perspectives. Epistemologia curricular face a situações imprevistas e complexas: implicações e perspectivas* **50**

- **Humberto González Rosario.** Desafíos desde la Extensión Universitaria de la UPEL para la Formación Docente en la consecución de los objetivos de la Agenda 2030. *Challenges from UPEL's University Extension for Teacher Training in achieving Agenda 2030. Desafios da Extensão Universitária UPEL para a Formação de Professores no cumprimento das metas da Agenda 2030.* **79**

- **Noris Marcano-Navas.** La internacionalización del currículo en la educación superior colombiana. *The internationalization of the curriculum in Colombian higher education. A internacionalização do currículo na educação superior colombiana.* **111**

- **Luz E. Salazar S.** Política Curricular para la Formación Docente en Venezuela: Desafíos desde la Agenda Educativa 2030. *Curricular Policy for Teacher Training in Venezuela: Challenges from the 2030 Educational Agenda. Política Curricular para Formação de Professores na Venezuela: Desafios da Agenda Educacional 2030.* **137**

- **Maria Rosa Simonelli De Yaciofano.** Modelo didáctico para el aprendizaje en la Unidad Curricular de Ciencias Naturales de la UPEL- IPMAR desde un enfoque transcomplejo. *Didactic model for learning in the Natural Sciences Curriculum Unit of UPEL - IPMAR from a transcomplex approach. Modelo didático de aprendizagem na Unidade Curricular de Ciências Naturais da UPEL - IPMAR a partir de uma abordagem transcomplex.*..... **165**

- **María Isabel Valdivieso A.y Pablo E. Palet Araneda.** Apropriación de los principios del modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco (Chile) a nivel micro curricular. *Appropriation of the principles of the educational model of the Catholic University of Temuco (Chile) at the micro-curricular level. Apropriação dos princípios do modelo educacional da Universidade Católica de Temuco (Chile) no nível microcurricular* **195**

- **Marlys Vásquez y Luis La Rosa.** Componente docente UPEL para egresados universitarios no docentes en ejercicio en la Educación Media General. *UPEL teaching component for graduatesNon-teaching university students in practice in General Secondary Education. Componente de ensino UPEL para graduados Estudantes universitarios não docentes na prática no ensino médio geral* **213**

- **Yanetti Contreras Peña y Franklin Núñez Ravelo.** La Educación Ambiental en los Programas de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: lineamientos para la transversalización curricular de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). *Environmental Education in UPEL Teacher Training Programs: guidelines for curriculum transverseisation of the Sustainable Development Goals (SDG). Educação Ambiental nos Programas de Formação de Professores da UPEL: directrices para a integração dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (SDO) no currículo*..... **242**

- **Tomasa Lira Marchán.** El Trabajo de Campo en Educación Ambiental en la UPEL-IPC: Una Aproximación Reinterpretativa desde el Desarrollo Sostenible. *Field Work in Environmental Education: A Reinterpretation in the of Sustainable Development. Trabalho de Campo em Educação Ambiental: Uma Reinterpretação do Desenvolvimento Sustentável*..... **273**

- **Santiago Castro, Belkys Guzmán y Régulo Rauseo.** La Tecnología en las Reformas Curriculares del Instituto Pedagógico de Caracas y su Departamento de Tecnología Educativa. *Technology in Curricular Reforms of the Pedagogical Institute of Caracas and its Department of Educational Technology. Tecnologia nas Reformas Curriculares do Instituto Pedagógico de Caracas e seu Departamento de Tecnologia Educacional*..... **304**

- **Ana Yelena Guárate de Hernández.** Evaluación del Diseño Curricular por competencias Especialidad Educación Primaria y la gestión en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Los Teques. *Evaluation of Curriculum Design by competencies Primary Education Specialty and management in the Institute for Professional Improvement of the Teaching. Los Teques. Avaliação do Desenho Curricular por competências Especialidade e gestão do Ensino Básico no Instituto de Aperfeiçoamento Profissional da Docência.* **332**

- **María E. Carrillo, Nelmir Marrero y Carmen A. Quintero.** Propositiones conceptuales orientadoras del currículum con base en lo transcomplejo, el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida. *Guiding conceptual propositions of the curriculum based on the transcomplex, digital empowerment, and innovation and life skills. Orientar proposições conceituais do currículo baseado no transcomplex, capacitação digital, inovação e habilidades para a vida.....* **361**

- **Yuly Esteves González.** Modelo de Calidad que guie la selección de sistemas para la gestión de aprendizajes (LMS, por sus siglas en inglés) en organizaciones universitarias. *Quality Model that guides the selection of learning management systems (LMS) in university organizations. Modelo de qualidade que orienta a seleção de sistemas de gestão de aprendizagem (LMS, por suas siglas em inglês) em organizações universitárias* **388**

- **Thania Torres.** Propositiones hologramáticas para la gestión curricular universitaria a través del b- learning. *Holographic proposals for university curriculum management through b-learning. Propostas holográficas para a gestão curricular universitária através do b-learning* **411**

- **Rosa C. García.** Propuesta de inclusión de Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en programas de formación docente. Proposal for the inclusion of Sustainable Development Goals (SDGs) in teacher training programs. Proposta de inclusão de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nos programas de formação de professores

RESEÑAS

De libros:

- **Ana Briceño.** Currículo Transcomplejo. Pensamiento Transcomplejo. **457**

- **Elizabeth Sosa y Enrique Ravelo.** Colección CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior. **460**

- **Julia Luisa Flores Espejo.** Pensamiento Filosófico Transcomplejo **463**

De eventos:

- **Marlys Vásquez.** Encuentro virtual sobre el Currículo y la Transcomplejidad.**467**

CURRÍCULO DE LOS AUTORES..... **470**

CARTA AL EDITOR

El Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) presenta a la comunidad académica los productos de investigación que se generaron en el Postdoctorado *El Currículum y la Transcomplejidad ante los Desafíos de la Contemporaneidad*, publicados en la Revista de Investigación, número 104, Volumen 45, Mayo- Agosto 2021, disponible en formato digital en <http://bit.ly/3revistadeinvestigacion> por la UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).

Este postdoctorado, coordinado por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, es una propuesta que surgió del Rectorado a través de la Comisión Central de Currículo, como una necesidad de ampliación y profundización del conocimiento en el área de currículum para quienes ya han obtenido el doctorado como grado académico. Por lo tanto, está dirigido a ampliar y profundizar este conocimiento para el personal docente de la UPEL y de otras instituciones educativas ante los cambios y transformaciones que se han generado en la sociedad y que demandan nuevos desafíos en materia educativa.

Este postdoctorado se inició el 4 de noviembre del 2019 y culminó el 4 de noviembre de 2020. Constituyó un trabajo arduo, continuo y sistemático por parte de los participantes investigadores y del equipo académico, aunado a la situación de la pandemia COVID-19 que surgió durante su desarrollo, la cual llevó a cambiar la estrategia de trabajo para responder a la situación tecnológica, política y económica que agudizó en el país, lo que condujo a algunos participantes a reorientar sus investigaciones. Sin embargo, el logro fue muy satisfactorio, llegándose a la concreción de las investigaciones de acuerdo con lo pautado en este postdoctorado para su respectiva divulgación en la *Revista de Investigación*, cumpliendo con sus requisitos para publicación.

Los artículos científicos que se presentan en este número de la *Revista de Investigación* constituyen aportes, propuestas, lineamientos, orientaciones, modelos teóricos y operativos que sirven de insumo para impactar en materia curricular en sus diferentes dimensiones, dejando abierta la posibilidad de enriquecimiento del conocimiento construido en futuras investigaciones.

La UNESCO señala, que el currículo constituye uno de los instrumentos más eficaces para reducir la brecha entre la educación y el desarrollo. Esto conduce a generar políticas y directrices sobre un currículo de calidad, que apoye el desarrollo a través de la educación. Además, implica un cambio de paradigma y una valoración del currículum para democratizar los aprendizajes y generar oportunidades a lo largo de toda la vida para todos los ciudadanos, en atención al cuarto objetivo de desarrollo sostenible que establece: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las

personas y el desarrollo sostenible”.

Finalmente, desde el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, agradecemos al Consejo Editorial de la Revista de Investigación del Instituto Pedagógico de Caracas, la oportunidad que ha brindado a la comunidad científica y a todos nuestros investigadores con esta publicación temática referida al currículum, lo que constituyen un aporte a la educación al plantear respuestas, alternativas y nuevas visiones a algunos problemas educativos que apremian en la actualidad, lo que conduce a profundizar en la comprensión del currículum.

Cordialmente,



Dra. Moraima Esteves

Vicerrectora de Investigación y Postgrado
Universidad Pedagógica Experimental Libertador



PRESENTACIÓN

La Universidad Viva

Nunca más que ahora, cobra mayor importancia la gestión del conocimiento desde la cultura de investigación. La conformación de grupos de investigación atraídos por un tema de interés común, que como consecuencia consolidan comunidades de investigadores a fin no solo de titularse, además fortalecer el talento humano de las líneas de investigación y apuntalar la creación intelectual para el desarrollo científico, pedagógico y tecnológico de la comunidad universitaria.

Este número, representa los logros alcanzados como equipo de los integrantes del Postdoctorado *El Currículum y la Transcomplejidad ante los Desafíos de la Contemporaneidad*, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que como muestra de un esfuerzo sostenido, presentan sus investigaciones postdoctorales generadas a lo largo del año 2019-2020.

Es justamente un ejemplo de la Universidad Viva. Esta que a pesar de las circunstancias socioeconómicas y sanitarias, se mantiene firme, aunque a la distancia, para seguir desarrollando el talento humano como principal baluarte. Sumados a los Profi que desde 2019 se desarrollan, los círculos posdoctorales en Educación, Ambiente y Sociedad y Crecimiento Espiritual, los más de 40 eventos de investigación (presenciales y virtuales) que se han realizado desde la fecha hasta la actualidad e incluso, la experiencia y necesidad de presentar un número extraordinario para garantizar un espacio para la divulgación de estos logros, nos permiten afirmar que la universidad vive y lucha por mantenerse, activa y productiva desde y por la investigación.

Sobre el número que se presenta

Para este número el Consejo Editorial de la Revista de Investigación ofrece a los lectores: estudiantes, docentes e investigadores, un número extraordinario del segundo número de la revista para el año 2021 (mayo-agosto). La misma contiene trabajos recibidos y arbitrados durante el tercer cuatrimestre del año 2020 e inicios del 2021, mediante un proceso de arbitraje por pares a doble ciego, los cuales están referidos al currículo desde las perspectivas: epistemológicas, hacia la formación docente, su vinculación con la extensión universitaria, la transversalización de contenidos en las ciencias, su internalización y su evaluación.

Se presentan así, 16 trabajos y 4 reseñas desarrolladas por los investigadores que hacen vida en las líneas "Investigación y desarrollo curricular" y "Laboratorio Socio-Educativo" adscritas al Centro de Investigaciones Educativas (CIE); "Transversalización de las políticas de sostenibilidad en el currículo de la UPEL con énfasis en las Geociencias" adscrita al Centro de Investigación "Estudios del Medio Físico Venezolano" (CIEMEFIVE) y "Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo"

adscrita al Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico “Mario Schurecz” (CIDTEMS), del Instituto Pedagógico de Caracas.

El Consejo Editorial y el Comité Académico reconocen el esfuerzo que hace la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y específicamente el Instituto Pedagógico de Caracas para su publicación y difusión, el aporte de los investigadores para mantener el status alcanzado por la Revista de Investigación, al igual que el trabajo de los especialistas evaluadores y del cuerpo de asesores quienes de manera comprometida contribuyen en pro de mantener su calidad técnica y académica.

Valoramos la confianza depositada en esta publicación e indicamos que su consulta es posible en los diferentes centros de publicación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de otras Universidades, además de encontrarse en las bases de datos electrónicas en las cuales nuestra revista esta indizada, al tiempo que esperamos constituya una verdadera contribución para la formación académica y social de nuestros apreciados lectores.

Dra. Arismar Marcano Montilla
Coordinadora-Editora de la Revista de Investigación

Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI

Teacher Professional Profile Model for 21st Century Education

Modelo de Perfil Profissional de Professor para a Educação do Século XXI

Alix Moraima Agudelo Pereira

profaagudelo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3940-6636>

Julia Luisa Flores Espejo

jlflorespejo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6286-4021>

**Línea “Investigación y Desarrollo Curricular”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.**

Artículo recibido en noviembre de 2020, arbitrado en febrero de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Esta investigación de tipo documental, desarrollada bajo el paradigma interpretativo y un enfoque hermenéutico-dialéctico, tuvo como propósito la construcción de un modelo de perfil profesional docente para la educación del siglo XXI. Los datos se tomaron de tres fuentes documentales de instituciones universitarias de la Región Capital, el Ministerio del Poder Popular para la Educación y la UNESCO. Se aplicó la Técnica de Análisis Multifocal de Contenido, permitiendo la identificación y organización de categorías emergentes mediante triangulación, que fueron inicialmente agrupadas en ocho dimensiones del perfil buscado; posteriormente se consolidaron en tres dimensiones con sus subdimensiones y dominios o áreas de competencia, que permitieron una estructura hermenéutica de significado curricular relevante. Se construyó un modelo de perfil profesional docente que se denominó socio-humanitario transformador, operacionalizable por competencias; además, se construyeron definiciones pertinentes de una competencia y perfil profesional docente. Los resultados contribuirán al conocimiento en formación docente y área curricular.

Palabras clave: perfil profesional docente; formación docente; educación siglo XXI; competencias

ABSTRACT

This documentary-type research, developed under the interpretive paradigm and a hermeneutic-dialectical approach, had as its purpose the construction of a model of a professional teacher profile for 21st century education. The data came from three documentary sources of university institutions in the Capital Region, the Ministry of Popular Power for Education and UNESCO. The Multifocal Content Analysis Technique was applied, allowing the identification and organization of emerging categories through

triangulation, which were initially grouped into eight dimensions of the profile sought; later they were consolidated in three dimensions with their sub-dimensions and domains or areas of competence, which allowed a hermeneutical structure of relevant curricular meaning. A model of a professional teacher profile was built that was called transformative socio-humanitarian, operationalized by competencies; furthermore, relevant definitions of a teacher's professional competence and profile were constructed. The results will contribute to the knowledge in teacher training and curricular area

Keywords: teacher professional profile; teacher training, 21st century education, competences

RESUMO

Esta pesquisa de tipo documental, desenvolvida sob o paradigma interpretativo e uma abordagem hermenêutico-dialética, teve como objetivo a construção de um modelo de perfil do professor profissional para uma formação do século XXI. Os dados foram coletados em três fontes documentais de instituições universitárias da Região da Capital, Ministério do Poder Popular para a Educação e UNESCO. Foi aplicada a Técnica de Análise de Conteúdo Multifocal, permitindo a identificação e organização das categorias emergentes por meio da triangulação, as quais foram inicialmente agrupadas em oito dimensões do perfil buscado; posteriormente foram consolidados em três dimensões com suas subdimensões e domínios ou áreas de competência, o que permitiu uma estrutura hermenêutica de relevante significado curricular. Construiu-se um modelo de perfil profissional docente denominado sócio-humanitário transformador, operacionalizado por competências; Além disso, foram construídas definições relevantes sobre a competência profissional e o perfil do professor. Os resultados irão contribuir para o conhecimento na formação de professores e área curricular.

Palavras chave: perfil profissional docente; formação docente; educação do século XXI; competências

INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación superior presenta un gran desafío en relación con la formación docente debido a que es necesario atender las demandas educativas del siglo XXI, lo que amerita un nuevo currículum acorde con la complejidad de los nuevos tiempos. Aunque los cambios curriculares no son fáciles de lograr, es ineludible la reflexión y compromiso de quienes tienen la posibilidad de proponer y generar cambios en la educación, lo cual es imposible hacerlo sin antes reconocer la necesidad de un nuevo perfil profesional docente. Esto implica romper con los modelos curriculares

clásicos que han generado una formación anclada en el conocimiento fragmentado de una realidad tan compleja como la educación, cuyo sentido es el ser humano como ser racional, consciente, moral y educable, y ser social con acciones no ajenas a su entorno.

Al respecto, los modelos profesionales docentes que se han propuesto hasta hoy se pueden resumir en tres (Marbán Prieto y Méndez Romero, 2015): (a) Modelo del Conocimiento Profesional de Shulman, cuyo énfasis está en el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento pedagógico del contenido; (b) Modelo de Ball, Thames y Phelps, denominado Conocimiento Matemático para la Enseñanza (*Mathematical Knowledge for Teaching MKT*), se deriva del modelo de Shulman, que se enriquece con la observación del ejercicio docente y toma en cuenta el conocimiento del contenido, el conocimiento de la enseñanza del contenido y el contenido curricular; y (c) Modelo de Turner y Rowland, denominado Cuarteto del Conocimiento del Profesor, centrado en los fundamentos del conocimiento que trae el docente, la transformación como conocimiento en acción, las conexiones relacionadas con la coherencia en el ejercicio docente y las contingencias para afrontar situaciones imprevistas. Aunque estos modelos competenciales han tratado de superar las perspectivas academicistas, técnicas y prácticas de la formación docente es necesario avanzar hacia modelos que se ajusten a las demandas de la complejidad de la educación actual, a fin de generar un perfil profesional docente cónsono con esta realidad.

Así, el propósito de esta investigación es construir un modelo de perfil profesional docente para la educación del siglo XXI. Por tanto, es imperativo dar a conocer las tendencias nacionales e internacionales en este campo de conocimiento en la actualidad.

Tendencias actuales de formación docente: una visión desde la UNESCO

Según Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018, p. 5), «Los niveles de aprendizaje en los países de América Latina están por debajo de lo esperado para su desarrollo económico». Al respecto, la UNESCO (2016) presentó una nueva visión de la educación para los siguientes 15 años, en el documento *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*, (ODS 4), aprobado el 21 de mayo de 2015, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 22). En su objetivo 4.7 se busca “la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (*ob. cit.*, p. 21).

Sin embargo, la UNESCO (2016) reconoce que «los docentes son la clave para el éxito del ODS 4-agenda Educación 2030 en su totalidad» (p. 54), ya que no es posible hablar del cumplimiento de metas y objetivos para el desarrollo sostenible sin garantizar una educación de calidad para todos, para lo cual es fundamental contar con docentes preparados a nivel profesional, comprometidos para los desafíos y cambios del mundo global. En este sentido, Elacqua y otros (2018, p. 5) señalan que: “Existe un sólido consenso entre los especialistas respecto de que el factor escolar más relevante para el aprendizaje en la escuela es la calidad de los docentes”. De este modo, la UNESCO (2016) hace referencia a “aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados” (*ibid.*), lo que repercute en la formación del profesorado y requiere de una visión humanista para un nuevo modelo de perfil profesional docente.

De acuerdo con Sosa, Ravelo, Fraca y Villegas (2018), “la Agenda Mundial de Educación 2030,... enuncia el desempeño educativo en el mundo, en el marco del desarrollo sostenible. ... No podemos hablar de mundos sociales, sin la perfectibilidad de los docentes y su estrecha relación con la ciudadanía” (p. 426). En correspondencia

con esto, la *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes* (UNESCO, 2015) considera a los docentes y a la docencia como su enfoque central, y plantea como objetivo “apoyar la consecución de la meta sobre docentes en los ODS y Educación 2030, poniendo a disposición de los Estados Miembros y los socios una herramienta que facilitará el desarrollo y revisión de las políticas docentes nacionales” (p. 3). Este nuevo docente contribuirá al desarrollo de las *competencias transversales de sostenibilidad relevantes* para la comprensión sobre los ODS, la formación de ciudadanos informados y el alcance del objetivo 4 (UNESCO/IESALC, 2020), lo que permitirá el desarrollo de una cultura ambientalista para una convivencia planetaria (Jiménez y Rojas, 2012).

En general, la UNESCO reconoce que la formación docente es el motor del proceso educativo; sin embargo, es necesario una transformación curricular, orientada hacia una formación docente por competencias, un concepto controversial de múltiples enfoques, según Pavié (2011), pero que supera la formación tradicional por contenidos u objetivos. Una competencia profesional docente es: “aquel grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (ob. cit., p. 78). Aunque las competencias se pueden abordar desde un enfoque conductista, funcionalista, constructivista u holístico/integral (según Mertens, citado en Pavié, 2011), este último enfoque responde a la tendencia actual, dado que el saber docente es un saber plural, con dimensiones que se retroalimentan y actualizan.

Al respecto, cabe considerar que el perfil del Educador, según Izarra, López y Prince (2017), es “el conjunto armónico que lo caracteriza, identifica y que es el punto de partida para la elaboración de un currículo que enfatice la integración afectiva, ética e intelectual de la personalidad” (p. 3). Asimismo, Cerpe (1982) (citado en Izarra, López y Prince, s/f) considera que este perfil implica una formación integral del egresado que incluye una visión humanística, socio-científica y tecnológica, los ejes transversales, las áreas académicas y las diferentes capacidades cognitivas intelectual, motriz y afectivo,

a fin de brindar oportunidades estimuladoras a los educadores para el logro educativo (p. 3).

En este orden de ideas, Pavié (2011) definió el perfil profesional del egresado como: “el conjunto de competencias, rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente... permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como profesional, y que tiene además la posibilidad que se le puede encomendar tareas para las que se supone capacitado...” (p. 76). Sin embargo, es necesario avanzar hacia una definición que supere la visión libresca, utilitarista, reduccionista y despersonificante del docente profesional, ya que su accionar trasciende la mera aplicación de recursos en contextos específicos. En este sentido, aunque se han propuesto algunas definiciones de perfil profesional docente similares, en esta investigación se construirá un modelo y una definición para contribuir con las necesidades educativas de los nuevos tiempos.

Políticas de formación docente en Venezuela

Los grandes cambios sobre formación docente en Venezuela se iniciaron desde los años 80 con dos iniciativas: (a) la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 1980 y (b) la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 1983, consolidada en 1988. Además, el 24 de enero de 1983 se promulgó la Resolución N°12 (1983), que fija las pautas sobre la política para la formación docente y concreta lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (1980) sobre formar docentes en la Educación Superior, según el Artículo 77: “son profesionales de la docencia los egresados de los institutos universitarios pedagógicos, de las escuelas universitarias con planes y programas de formación docente y de otros institutos de nivel superior, entre cuyas finalidades esté la formación y el perfeccionamiento docente”. Esto trajo el cese de las Escuelas Normales, formadoras de maestros desde inicios del siglo XIX.

La Resolución N° 12 estructuró los siguientes elementos en materia curricular: (a) finalidades y objetivos de la formación docente; (b) fundamentos del perfil profesional de egreso del docente con tres aspectos esenciales: características personales,

capacidades docentes generales y capacidades docentes específicas; (c) funciones del docente como facilitador del aprendizaje, administrador, planificador, investigador, orientador, promotor social y evaluador; y (d) estructura curricular con cuatro componentes: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional. Posteriormente, el 15 de enero de 1996, se derogó al promulgarse la Resolución 1, que plantea asegurar la debida preparación de profesionales de la educación, con un conjunto de directrices curriculares, tales como fundamentos y rasgos del perfil docente a formar y elementos básicos de la estructura curricular.

No obstante, la Resolución 1 ha perdido su vigencia como instrumento de política de formación docente después de 24 años. Por ende, es necesario impulsar una nueva política docente a partir de un diálogo cooperativo entre el Estado y las instituciones universitarias formadoras de educadores. Además, la falta de una política de formación del profesorado actualizada genera una diversidad de criterios curriculares que poco contribuyen a atender las necesidades del país con una política coherente, por lo que hoy se tienen planes de estudios y programas fragmentados y dispersos sobre la formación docente de la educación inicial, primaria, media general y técnica. Esto significa que se carece de una formación profesoral que atienda las necesidades educativas en contextos excepcionales, como en el caso de la pandemia del COVID-19 en la actualidad.

En este sentido, los intentos del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) son pusilánimes en materia de formación docente y el perfil respectivo, aunque un esfuerzo por definir un perfil docente se observa en el documento titulado La formación docente como pilar de una educación de calidad (MPPE, 2014): “la conformación de todos aquellos aspectos que deben identificarlos, los cuales incluyen tanto sus características personales y actitudes como el tipo de formación que deben brindar” (p.22). En esta declaración se resaltan aspectos personales y académicos, obviando otros relevantes; además, se carece de un modelo integrador del perfil docente en una estructura unitaria, funcionalmente efectiva, por lo que se deben unificar criterios.

En esta dirección, el 10 de febrero de 2015, el MPPE instaló la Instancia Permanente de Diálogo entre las instituciones universitarias formadoras de docentes y el MPPE, como respuesta a los resultados de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa (MPPE, 2014), a fin de revisar la Resolución 1 para avanzar hacia una educación de calidad y ampliar la discusión sobre un perfil docente homologado, por lo que este dialogo se percibió como una oportunidad para establecer un puente entre el MPPE y las instituciones universitarias. Sin embargo, aunque la Ley Orgánica de Educación de 2009, Artículo 37, establece que la formación docente se regirá por una Ley Especial que contemple la creación de una instancia que coordine con las instituciones de Educación Universitaria los programas de formación, esta ley no se ha elaborado aún.

En dicha Instancia Permanente de Diálogo participaron las siguientes universidades: Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Instituto Pedagógico de Caracas), Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad José María Vargas, Universidad Alejandro de Humboldt, Universidad Monteávila, Universidad Bolivariana de Venezuela, Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Arias (asociado a la UPEL), Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada, Instituto Universitario Jesús Obrero, Universidad Metropolitana, Universidad Nacional Abierta, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad Nacional Experimental de las Artes y Universidad Nacional Abierta. Este diálogo, sin embargo, fue corto, según una de las investigadoras de este trabajo que tuvo la oportunidad de participar (A. Agudelo, entrevista personal, Julio 15, 2020). Aunque todas las universidades entregaron sus respectivos aportes en julio de 2015, solo se presentó el documento de la Región Capital (Distrito Capital, Miranda y Vargas), *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, ya que el MPPE cesó las reuniones. En este informe se intentó avanzar hacia un perfil docente homologado con tendencias curriculares actuales, por lo que contiene elementos de interés para esta investigación.

Situación actual de la formación docente en Venezuela

Según la UNESCO/OREALC (2013), la formación inicial de los docentes presenta algunos nudos críticos: “a) bajo nivel de formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos; b) débil calidad de los programas de formación; c) formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desaventajados; d) institucionalidad pública con insuficientes capacidades para la regulación de la calidad en este ámbito” (p. 7).

Particularmente en Venezuela existen otros nudos críticos: (a) Dificultad para atraer y retener a los docentes en el campo educacional; (b) Tensión entre la formación curricular academicista de los docentes y la realidad social con que se confrontan; (c) Disociación entre la carrera y el desarrollo profesional docente; y (d) Ocupación laboral por no profesionales de la docencia. Según Marcelo (2011), en la documentación contemporánea se encuentran las características que deben tener los docentes, aunque a veces contradictorias en cuanto a las cualidades que debe tener “un buen profesor”. A ello se le agrega la necesidad imperativa de manejar las tecnologías de la comunicación en situaciones como la pandemia del COVID-19, que ha obligado al docente a cambiar sus estrategias, una dificultad para quienes tienen poca preparación tecnológica o no disponen de medios vía online. Esto se corresponde con el hecho de que el rol del docente ha “cambiado en la sociedad actual al dejar de ser las escuelas el lugar exclusivo de transmisión de la cultura en tanto la irrupción de las nuevas tecnologías de la información en la vida cotidiana multiplican los canales de acceso al conocimiento” (UNESCO/OREALC, 2013, p.27).

Hoy se enfrentan múltiples problemas sociales, por lo que los nuevos desafíos educativos requieren de un perfil profesional docente con un alto grado de sensibilidad humana y compromiso social, a fin de formar un ciudadano del siglo XXI que valore el ser, el saber, el hacer y el convivir en libertad, respeto y paz en democracia. Al respecto, la UPEL, como universidad formadora de docentes, implementó en 2017 un nuevo diseño curricular más acorde con las demandas actuales; sin embargo, éste se

concretó en el 2015, tomando como referencia el *Documento base del currículo UPEL* (UPEL, 2011), lo que implica casi una década de desfase. Por ello es necesario avanzar hacia la formación de un perfil profesional docente acorde con las exigencias del siglo XXI, lo que conduce a algunos interrogantes claves: ¿qué elementos deben caracterizarlo?, ¿cómo estructurarlo? y ¿cómo representar este perfil en un modelo viable?

Enunciado del problema y objetivos de la investigación

Lo anteriormente planteado condujo a considerar que uno de los problemas de la educación en la actualidad, tanto en Venezuela como en el ámbito mundial, es la falta de concreción de un modelo de perfil profesional docente que responda a las demandas educativas del siglo XXI. En este contexto surgió el siguiente objetivo general de investigación: proponer un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en consideración los aportes de los documentos pertinentes de las Universidades venezolanas que administran la carrera de educación, el MPPE y la UNESCO. Los objetivos específicos fueron: (a) Develar los elementos emergentes de los documentos aportados por universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO sobre el perfil profesional docente; (b) Elaborar una estructura organizativa de los elementos emergentes de los documentos analizados sobre el perfil profesional docente en el contexto de la educación actual; y (c) Construir un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en cuenta los elementos categoriales emergentes de los documentos revisados.

MÉTODO

Paradigma, tipo y diseño de la investigación

Esta investigación cualitativa de tipo documental, abordada con un desarrollo teórico (UPEL, 2016), responde al paradigma interpretativo y al método hermenéutico-

dialéctico, útil en expresiones de vida y textos escritos. Según Navarro y Díaz (2007), el texto es un fenómeno comunicativo complejo y unitario, caracterizado por niveles, dimensiones y dinámicas, y cuyo contenido “no es algo que estará localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, es un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido” (p. 179). Se aplicó la técnica de análisis de contenido (TAC), como “medio productor de evidencias interpretables desde un nivel teórico relativamente autónomo” (ob. cit., pp. 180, 181); el *análisis multifocal* de la TAC permitió una interpretación multi e interdisciplinaria por contenidos temáticos y capas de la realidad (Barrera, 2007).

El diseño es no experimental, sin compromiso de tratamiento estadístico de datos. Se desarrolló en dos fases: (a) una fase analítica de tratamiento cualitativo concreto de los datos y (b) una fase constructiva-teórica de construcción hermenéutica-dialéctica del modelo. Como investigación cualitativa se centró en: “a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica”, según Maxwell (2004 citado en Vasilachis, 2006, p. 26), por lo que ofrece interpretaciones de la unicidad y particularidad del fenómeno bajo estudio, es decir, el perfil profesional docente como constructo complejo.

La investigación se fortaleció metodológicamente mediante los siguientes procesos que potencian su credibilidad: triangulación de fuentes de datos, análisis dialéctico, comparaciones sistemáticas, análisis contextualizado e intersubjetividad. Además, una de las investigadoras participó en la construcción del documento *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, lo que se considera una fortaleza.

Fuentes de datos y procedimiento

Los datos surgieron de documentos institucionales seleccionados intencionalmente: (a) *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX* (Agudelo, Rangel, Fernández, Valdivieso, Loreto, Ortega y Juárez, 2015); (b) *La formación docente como pilar de una educación de calidad* (MPPE, 2014); (c) *Informe de*

seguimiento de la educación del mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación sostenible para todos (UNESCO, 2017a); (d) 37 C/4 2014-2021 *Estrategia a plazo mediano* (UNESCO, 2014); y (e) *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina* (UNESCO, 2012).

La investigación se realizó en dos fases con sus respectivas etapas: Fase I. *Etapas inicial*: Exploración de fuentes temáticas de interés y selección de los documentos; *Etapas de análisis*: Precisión de unidades de análisis: párrafos; uso del programa ATLAS.ti; identificación de datos: búsqueda de elementos relevantes; codificación de datos: unidades de registro; categorización: categorías y subcategorías, triangulación de fuentes de datos; estructuración: organización preliminar de categorías emergentes por familia. Fase II. *Etapas de construcción*: Revisión de categorías: eliminación de inconsistencias; contrastación: revisión crítica y dialéctica de las categorías; reestructuración: ajuste de categorías; contrastación: revisión reflexiva y crítica por comparación constante; teorización: creación de modelo bajo criterios de actualidad teórica; *Etapas de validación*: Aplicación de criterios de validez teórica, según Martínez Miguélez (2007) y revisión crítica-dialéctica del modelo construido.

Supuestos onto-epistémicos

El perfil profesional docente es un constructo complejo inmerso en la educación y el currículum, los cuales responden a diferentes niveles de realidad. Se puede decir que:

La noción de educación pertenece al mundo de las concepciones; el currículum pertenece al mundo de las realidades. El currículum es, de hecho, la primera concreción de la realidad, concreción constituida por una decisión nuestra, con vistas a la realización de una determinada concepción de la educación. (Peñaloza, 1995, citado en Hoyos, s/f, 2)

En este sentido, el perfil profesional docente, aunque concebible teóricamente en el plano de la educación, es un constructo cuyo sentido y expresión se ubica en el plano curricular, en el que puede concretarse. En esta investigación la educación se asume desde una corriente autónoma, la cual permite concebirla no solo como un fenómeno

social sino como una ciencia (Rodríguez Martínez, 2006; Touriñan, 1988). Una *concepción autónoma* de la educación «exige la existencia de un pensamiento complejo como complejo es el ser humano, de un pensamiento sistémico, global, integral, evolutivo y procesual, apartado de una visión reduccionista o unilateral» (Guichot Reina, 2006, p.17), a diferencia de una concepción marginal (no científica) y una concepción subalternada (dependiente de ciencias aplicadas).

Ontológicamente, en esta investigación se asume el perfil profesional docente como el ente de un constructo teórico-práctico dentro de una realidad curricular que lo constituye, enmarcado en una concepción autónoma-científica de la educación. En un sentido heideggeriano, “el ser de la educación se concretiza en el hombre, en cuanto que este es el único ser que busca conocer lo existente porque él está ahí”, por lo que se vincula “el ser de la educación y la existencia del hombre, siendo esta última el fundamento de todo acto educativo” (Ortega y Fernández, 2014, p. 41). Por lo tanto, el ser del perfil profesional docente se puede entender como producto-proceso humano en un devenir universal socio-histórico, expresable en una dinámica onto-constituyente.

Epistemológicamente se parte de un conocimiento teórico-práctico que permite abordar el análisis de los documentos seleccionados para poner de manifiesto su relación con el objeto de estudio. En una primera fase el proceso se puede considerar dirigido por una teoría analítica, que permite ir hacia los datos, mientras que en la segunda es un proceso sintético y dialéctico para construir una teoría generativa, sustantiva, emergente desde los datos mediante la estrategia de comparación constante, de acuerdo con Scribano (2008). Todo este proceso está guiado por hipótesis subyacentes, aunque no se pongan de manifiesto abiertamente. La relación sujeto-objeto es intrínsecamente dinámica, ya que las investigadoras-docentes encarnan una concepción y realidad del perfil profesional docente que les permite acercarse teóricamente para reconstruirlo en una nueva realidad hermenéutica que se sustenta y construye dialécticamente en búsqueda de una correspondencia empírica, respondiendo a principios esenciales que se ajustan a la actualidad, tanto en el ámbito nacional como el internacional.

RESULTADOS

Elementos categoriales del perfil profesional docente

Los resultados que se presentan en esta sección se corresponden con el primer objetivo de la investigación, referido a develar los elementos caracterizadores del perfil profesional docente emergentes de los documentos aportados por universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO. De estos resultados emerge un conjunto de categorías que fueron agrupadas en las siguientes ocho (8) dimensiones (cuadro 1).

Las dimensiones surgieron de las categorías agrupadas en familias; cada dimensión se denominó de acuerdo con un nivel semántico de orden superior que incluyera los elementos categoriales similares encontrados. Este proceso organizativo fue guiado por criterios correspondientes a las tendencias educativas actuales. Algunas dimensiones de agrupación de las categorías emergentes tienen relación con los planteamientos de la European Commission (2013); en estas dimensiones se referencian los documentos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, los cuales señalan que la función y las expectativas sobre los docentes están cambiando, por lo que algunos nuevos desafíos que se deben asumir en democracia son: habilidades para aprender a pensar, a hacer, a aprender, a comunicarse, a colaborar; multiculturalidad en el aula; uso de las TIC; estudiantes especiales; habilidades para la vida ciudadana; responsabilidad personal y social, entre otras. Asimismo, algunas universidades latinoamericanas y europeas, con modelos exitosos en formación docente, comparten características globales: cultura innovadora, diseño y aplicación guiada teóricamente, enfoque de abajo hacia arriba, aportes pedagógicos y organizativos entramados e institucionalidad contextualizada en su historia y entorno (UNESCO/OREALC, 2006).

Cuadro 1. Categorías emergentes del perfil organizadas en ocho (8) dimensiones

Dimensiones	Categorías emergentes para el desarrollo de competencias
General profesional	Habilidad comunicativa, saber de la pedagogía, estrategias de enseñanza y aprendizaje, creatividad y cambio, lengua extranjera, gestión educativa, currículum, desarrollo sostenible, diversidad cultural, pedagogía, inteligencia múltiple, inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, inteligencia emocional, idioma extranjero.
Desarrollo humano	Nuevo humanismo, rol del docente, educación emocional, metacognición, estrategias de desarrollo del pensamiento, cognición, pensamiento estratégico, pensamiento crítico, pensamiento divergente, pensamiento efectivo, pensamiento reflexivo, pensamiento creativo. Razonamiento matemático, desarrollo personal y profesional, relaciones interpersonales y afectivas, trabajo en equipo, resolución de conflictos, desarrollo personal y profesional, aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.
Práctica profesional	Práctica educativa innovadora, integración del conocimiento, reflexión sobre la práctica, planificación, didáctica, evaluación, vínculo con la práctica docente en servicio.
Socio-comunitario	Acción ciudadana, formación comunitaria, acción ciudadana, transformación, contexto y realidad social
Académico integral (especialidades)	Conocimientos disciplinar e interdisciplinario, competencia científica.
Tecnología de la información y comunicación	Conocimientos disciplinarios, interdisciplinario, transdisciplinarios, competencia científica.
Axiológico	Ética y valores
Investigación	Formación en investigación, producción del conocimiento.

Las nuevas exigencias que se le plantean al docente son elementos que se deben considerar para configurar un perfil profesional cónsono con los actuales cambios sociales y educativos, de modo que sean adecuados para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre nuevos criterios y experiencias. Ante estas realidades, se requiere definir un perfil profesional del profesorado, que parta del aprendizaje docente con una formación integral que se configure en la adquisición y reconstrucción de conocimientos, capacidades y vivencias que conciernen a la profesión docente. En este sentido, los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados en esta investigación pueden contribuir con la ruptura del modelo tradicional que se ha venido desarrollando sobre el perfil docente, ya que tal perfil ha respondido de manera fragmentada a conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes. Por el contrario, el perfil docente que se busca actualmente debe partir de un aprendizaje desde una formación integral que garantice un ejercicio profesional docente para la educación del siglo XXI, ya que el cambio educativo se inicia con el docente en acción.

Elaboración de una estructura organizativa sobre el perfil profesional docente

Estructura hermenéutica del perfil profesional docente

Los resultados correspondientes al segundo objetivo de la investigación, referidos a estructurar un perfil profesional docente con base en los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados, se organizaron en tres (3) dimensiones a partir de las ocho (8) dimensiones que emergen en una primera fase del análisis.

Cada dimensión se reorganizó alrededor de subdimensiones pertinentes, relacionadas con algún tipo de formación: (a) *dimensión de crecimiento humano*, que agrupa la formación personal, la cognitivo-pensante y la socio-afectiva; (b) *dimensión de apropiación pedagógica*, que agrupa la formación deontológica, la comunicacional, la tecnológica, la disciplinaria, la praxeológica y la producción de conocimiento; y (c) *dimensión de acción socio-educativa transformadora*, que agrupa la formación ciudadana, la comunitaria y la de acción transformadora. Cada subdimensión se agrupó, a su vez, en torno a dominios o áreas de competencia, surgiendo un total de 26 dominios. Todas las categorías emergentes fueron organizadas en una estructura hermenéutica que le brinda sentido al perfil profesional docente (cuadro 2).

Las denominaciones dadas a las dimensiones, subdimensiones y dominios fue el producto del continuo contraste de ideas en búsqueda de sentido sobre el perfil docente; además, en la columna titulada “categorías emergentes para el desarrollo de competencias” fue posible incorporar posteriormente otras categorías pertinentes, no emergentes, que permitían completar el sentido de la estructura hermenéutica propuesta, tomando en cuenta los referentes teóricos y tendencias actuales sobre el perfil docente.

Cuadro 2. Estructura hermenéutica del perfil profesional docente emergente de los documentos analizados de Universidades Venezolanas, MPPE y UNESCO

Dimensiones del perfil	Subdimensiones del perfil (Tipo de formación)	Dominios (Áreas de competencia)	Elementos emergentes
Dimensión de crecimiento humano	Formación personal	Concepción del ser humano Sentido ético-moral	Nuevo humanismo, Aprendizaje permanente. Carácter, Personalidad, Ámbito de responsabilidades, Toma de decisiones, Consecuencias asumidas, Ética del intelecto.
	Formación cognitivo-pensante	Lógica del pensamiento Psicología del pensamiento	Pensamiento lógico, Razonamiento matemático. Cognición, Metacognición, Estrategias de desarrollo del pensamiento, Pensamiento estratégico, Pensamiento crítico, Pensamiento divergente, Pensamiento efectivo, Pensamiento reflexivo, Pensamiento creativo.
	Formación socio-afectiva	Educación Emocional Relaciones socio-personales	Afectividad, Salud emocional, Inteligencia múltiple, Inteligencia interpersonal, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia emocional. Relaciones interpersonales, Relaciones afectivas, Relaciones emocionales, Relaciones sentimentales.
Dimensión de apropiación pedagógica	Formación deontológica	Profesión docente	Identidad profesional, Formación integral, Vocación de servicio, Pedagogía del afecto, Ética, Preservación de valores, Difusión de valores, Valoración del trabajo.
	Formación comunicacional	Habilidad comunicativa Lengua extranjera	Comunicación oral, Comunicación escrita. Idiomas instrumentales para acceso a conocimientos académicos y su divulgación.
		Socialización	Trabajo en equipo, Trabajo colaborativo, Relaciones sociales positivas (capacidad de compartir), Aprendizaje interactivo.
	Formación tecnológica	Saber tecnológico	Conocimiento de tecnologías educativas; Uso pedagógico de TIC, TAC, TEP.
	Formación disciplinar	Disciplinariedad	Psicología, Pedagogía, Procesos cognitivos, Fundamentos de la educación, Competencias científicas, Enseñanza de la ciencia,
		Interdisciplinariedad Transdisciplinariedad	Integración del conocimiento, Estudios interdisciplinarios. Currículo escolar, epistemología curricular.

Cuadro 2. Estructura hermenéutica del perfil profesional docente emergente de los documentos analizados de Universidades Venezolanas, MPPE y UNESCO (cont.)

Dimensiones del perfil	Subdimensiones del perfil (Tipo de formación)	Dominios (Áreas de competencia)	Elementos emergentes
Dimensión de acción socio-educativa transformadora	Formación praxeológica	Saber pedagógico	Construcción reflexiva del saber pedagógico en contextos específicos
		Saber didáctico	Diseño de escenarios de aprendizaje en un saber específico, Contenidos educativos, Procesos de enseñanza y aprendizaje, Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
		Praxis profesional	Vínculo con la práctica docente en servicio; Prácticas innovadoras; Planificación escolar, Didáctica como provisor de saberes; Evaluación escolar; Reflexión sobre la práctica; Resolución de conflictos, Vigilancia epistemológica en contexto educativo.
		Función docente	Líder, Orientador, Sentido humano, Sensible, Facilitador del aprendizaje,
	Formación para la producción de conocimiento	Investigación	Generación de conocimientos nuevos que contribuyan al mejoramiento de la educación en sus áreas específicas,
		Innovación	Generación de productos, servicios o procesos para el mejoramiento de la educación
		Cambios	Propuestas y acciones de transformaciones para mejorar la educación.
	Formación ciudadana	Ciudadanía	Convivencia local, regional, nacional y mundial; Conocimiento legislativo: leyes, reglamentos, estatutos y normas ciudadanas.
		Educación cultural	Expresión cultural, Patrimonio cultural, Respeto Cultural, Interculturalidad, Apreciación artístico-cultural.
	Formación comunitaria	Comprensión del entorno social	Realidad social, Relación con el contexto, Análisis crítico de la realidad, Diversidad, Incertidumbre, Complejidad, Contextos diversos y complejos, Diversidad estudiantil, Perspectiva de género, Necesidades curriculares de la escuela.
Educación para el desarrollo sostenible		Sensibilidad social, Vínculo familiar, Vínculo comunitario, Vínculo con instituciones educativas, Preparación ante desastres, Ambiente, Objetivos del desarrollo sostenible, Sostenibilidad ambiental, Sostenibilidad social, Sostenibilidad económica, Globalización, Cultura de paz y no violencia, Desarrollo social inclusivo, Equidad e inclusión, Igualdad, Entendimiento mutuo, Tolerancia, Complejidad, Criticidad.	
Formación para la acción transformadora		Acción comunitaria educativa	Participación en proyectos con instituciones educativas, Trabajo con equipos institucionales, Liderazgo creativo, Toma de decisiones responsables, Emprendimiento, Trabajo familiar, Trabajo comunitario, Transformación de la realidad, Aprendizaje social comunitario, Interacción entre las personas y entornos locales, Liderazgo creativo, Toma de decisiones responsables.

Estructura hologramática del perfil profesional docente

En el gráfico 1 se realiza una representación del perfil profesional docente en función de una formación por competencias vista desde sus componentes: dimensiones, formación, dominios, ejes transversales del aprendizaje y competencias profesionales. La relación dinámica unitaria y holística entre estos componentes constituye un fractal del perfil profesional docente, de modo que representa el todo. Su complejidad atiende los principios de dialogicidad, recursividad y hologramaticidad, en acuerdo con Morin (citado en Villegas y Schavino, s/f). Al respecto, Morín (1999) señala que la educación del futuro debería inspirarse en el principio de Pascal: “creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (p.15).

Esta representación hologramática del perfil profesional docente parte de sus dimensiones esenciales, que deben interactuar dinámicamente, integrándose en el proceso de aprendizaje durante la formación docente. Los componentes constitutivos se ubicaron por capas concéntricas de significados, de modo que todas las capas se nuclean conformando el perfil profesional docente desde sus dimensiones esenciales, las cuales guían la formación a través de los respectivos dominios que generan aprendizajes como ejes transversales para el desarrollo de competencias profesionales docentes. La capa concéntrica más externa representa las competencias y se funde con el exterior, haciendo alusión a que se desarrollan, fortalecen y consolidan en contacto con la realidad. Esta representación refleja una correspondencia con lo planteado por algunos autores citados en European Commission (2013).

De acuerdo con Ugas (citado en Villegas y Schavino, s/f, p.- 17), el holograma “captura de forma metafórica un principio de organización general que estaba presente en lo real: en una organización el todo está inscrito en cada una de sus partes”. Al respecto, “La construcción de metáforas permite reconectar hombre y mundo, sujeto y objeto, naturaleza y cultura, mito y logos, objetividad y subjetividad; ciencia, arte y filosofía; vida e ideas” (Villegas González, 2018, p. 28).

Revista de Investigación N° 104 Vol. 45 Mayo-Agosto (Extraordinario), 2021

La multidimensionalidad del perfil profesional docente

El carácter multidimensional del perfil profesional del docente es una unidad compleja de tres dimensiones, integradas en una construcción holográfica que permite la interrelación, el diálogo entre ellas a partir de los elementos de formación, dominios del perfil, ejes transversales del aprendizaje y competencias, que se expresan en la acción educativa por la integración del conocimiento, las experiencias y la praxis.

La dimensión de crecimiento humano es la clave de la formación docente. Esto implica educar pensando en la persona, para liberar “sus presiones, que le ayude a solucionar sus problemas, le enseñe el camino para llegar al éxito que le permita expresar sus más íntimas pretensiones y sus más creativas expresiones” (Ramos, 1995, p. 3). Esta dimensión se centra en el “ser”, en el que se potencian los conocimientos, talentos y aptitudes, enraizado con lo axiológico. Es fundamental “dignificar y dinamizar la función docente. ... para el desenvolvimiento de su ejercicio, para incrementar su eficiencia y responsabilidad” (ibid. p. 7). Desde el modelo planteado, el crecimiento humano responde a una visión fundamentalmente humanista que fomenta el desarrollo del pensamiento lógico, la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales, el respeto al medio ambiente humano y natural, la diversidad cultural y su desarrollo profesional en un desarrollo armonioso y continuo de la persona en relación con otras, brindándole sentido a su accionar.

La dimensión de apropiación pedagógica parte del sentido deontológico de la profesión docente debido a las relaciones de complejidad que se establecen en su función y responsabilidad, lo que implica armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, los compromisos y deberes profesionales. Quintana (2016) cita a Cabra (2011) sobre el código deontológico de la profesión docente, organizado en cuatro componentes: “compromiso con el estudiante, con la profesión, con el conocimiento y con la sociedad” (p. 158), por lo que el ser docente implica desarrollar un quehacer profesional con un dominio comunicacional entre conocimiento, valores, cultura y prácticas sociales.

Esta dimensión implica un conocimiento relacionado no solo con lo pedagógico sino también con todos los saberes necesarios para constituir la acción docente profesional, de modo que incluye el conocimiento deontológico, el comunicacional, el tecnológico, el disciplinar, el praxeológico y el de construcción de conocimiento. En este sentido, no se fracciona lo pedagógico del contenido que debe integrarlo; en otras palabras, el docente se debe apropiarse de todo el saber pedagógico complejo para la acción educativa.

Por lo tanto, la dimensión de apropiación pedagógica incluye el conocimiento de la especialidad (biología, química, historia, arte, castellano, matemática, entre otros, según sea el caso), en lo referente a lo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Se reconoce la acción pedagógica como un elemento articulador que permite movilizar la praxis pedagógica profesional. Esta idea se recoge en lo que plantea Quintana (2016): “promoviendo el desarrollo de competencias en todos los campos del saber, a partir de las realidades, estimulando en los estudiantes su creación, recreación del conocimiento a través de la práctica, la investigación, con compromiso, ético y responsabilidad” (p.158). Se plantea así una pedagogía transformadora, caracterizada por aspectos dirigidos hacia los problemas en contextos específicos.

La dimensión de acción socio-educativa transformadora establece compromiso con el entorno. Tiene su vinculación primaria en la formación ciudadana, un tema educativo importante para el profesorado, que tiene la responsabilidad y el compromiso social de formar ciudadanos íntegros al generar ambientes de participación, autonomía y libertad de expresión para contribuir a una sociedad democrática, justa y libre. Benjumea, Galvis y Orrego (2018) citan a Magendzo (2004) al señalar que “la formación ciudadana debe contribuir a la transformación social y, en ese sentido, se deberían dar cambios que aseguren incrementar la ciudadanización democrática de la sociedad” (p. 70).

Al respecto, Fuguet (2017) considera la necesidad de escapar del adoctrinamiento para favorecer la libertad de pensamiento en democracia, una posición que permite deslindar la educación del mero tecnicismo instruccional adoctrinador; plantea, además, que en un perfil docente debe estar presente lo epistemológico, lo axiológico,

lo ético, lo estético, lo lógico y lo político, aspectos inmersos en el modelo planteado. Esto amerita formación para comprender situaciones educativas complejas mediante los conocimientos, habilidades, actitudes, responsabilidad, compromiso y valores del docente, integrando el pensar, sentir y actuar para el empoderamiento con compromiso y responsabilidad a través de un aprendizaje significativo, como lo expresa Novak (2011); esto implica aprender a ser, conocer, hacer y convivir.

Además, el docente construye conocimientos y transforma su realidad socio-cultural, resolviendo problemas pertinentes desde la pedagogía, la investigación e innovación educativa. Al respecto cabe señalar lo que plantea Vaillant y Marcelo (2001): “Será necesario que los profesores estén sensibilizados para conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio,... Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado y de las normas de funcionamiento” (p. 43). Así mismo, los docentes ameritan una educación para la sostenibilidad, la cual permite empoderarlos “para tomar decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2017a, p. 7).

La formación ciudadana y comunitaria permite una acción docente transformadora en contextos específicos desde el ámbito educativo, lo que requiere herramientas para abordar situaciones complejas de la realidad comunitaria, nacional e internacional, desde lo cultural, social, económico, político y ambiental, lo que implica una formación para la acción transformadora pertinente; en realidad, el docente debe ser un sujeto complejizador, problematizador de la realidad (González Velasco, s/f). Los docentes deben tener actitudes de apertura, tolerancia, reflexión, aceptación, solidaridad, cooperación y “atención a las diferencias individuales y grupales: de género, raza, religión, clase social, e ideología” (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 43).

Los ejes transversales del aprendizaje y las competencias

Por una parte, el perfil profesional docente se desarrolla desde los ejes transversales del aprendizaje que integran el currículum y configuran sinérgicamente las dimensiones de este perfil, de modo que constituyen macro-aprendizajes del docente sobre aprender de forma significativa a: conocer la condición humana, pensar, valorar la profesión docente, usar las TIC, relacionarse, comunicarse, vivir en ciudadanía, integrar el conocimiento; además de los saberes disciplinares y pedagógicos, la praxis profesional, el desarrollo sostenible, la transformación y el cambio.

Por otra parte, las competencias profesionales docentes se precisaron en los siguientes términos y tienen correspondencia con las de la *European Commission* (2013):

a. Se desarrolla integralmente como persona, reconociendo sus potencialidades y limitaciones con un carácter ético-moral en coherencia con la profesión docente que ha elegido como compromiso de vida.

b. Valora la profesión docente como medio de dignificación de su condición humana reconociendo el potencial transformador de su acción comunicativa.

c. Usa las tecnologías de la información y comunicación en su aprendizaje para una apropiación y aplicación efectiva en diferentes contextos de aprendizajes.

d. Desarrolla una praxis profesional centrada en el estudiante en la que integra los saberes disciplinares en forma efectiva para un aprendizaje significativo y desarrollo de competencias.

e. Genera nuevos conocimientos a través de cambios, innovaciones e investigaciones que favorezcan el alcance de la educación en su área de formación con un sentido ético y conciencia social.

f. Desarrolla responsablemente acciones de cambio en la comunidad a través de proyectos tomando en cuenta principios pertinentes del desarrollo sostenible para una mejor convivencia en el planeta.

A continuación se propone una definición de competencia profesional docente: constructo complejo que moviliza recursos cognitivos, afectivo-emocionales y volitivos pertinentes, que implican conocimientos, habilidades, valores y actitudes para abordar una situación-problema educativa particular, en búsqueda de una solución metodológica efectiva según su complejidad contextual dentro de un accionar docente autónomo, consciente, comprometido, reflexivo, crítico y responsable, producto de un aprendizaje significativo, autónomo y empoderante.

Modelo de Perfil Profesional Docente para la Educación del Siglo XXI

En esta sección se abordan los resultados concernientes al tercer objetivo de investigación. En este sentido, el análisis hermenéutico realizado permitió construir un modelo de perfil profesional docente, enmarcado en las tendencias educativas del siglo XXI, tomando en cuenta los elementos categoriales emergentes de los documentos analizados. Se denominó *Modelo de Perfil Profesional Docente Socio-Humanitario Transformador* (gráfico 2); representa una visión transcompleja y sostenible de este perfil como centro del desarrollo curricular, que muestra su unicidad y totalidad.

En este modelo se integran las dimensiones de crecimiento humano, apropiación pedagógica y acción socio-educativa transformadora de forma hologramática, no fragmentada, con una amplia adaptabilidad sin perder su esencia. Por ende, no constituye un recurso normativo sino heurístico, aplicable por las Universidades formadoras de docentes, tomando en cuenta su propia realidad institucional. El modelo construido salva algunas deficiencias curriculares planteados por Becerra (2010): "...en los estudios ... tradicionales, tanto los perfiles como las competencias andaban por su lado indistintamente, superponiéndose entre sí los niveles a que correspondían cada uno y sin diferenciarse claramente los enunciados con que se expresaban unos y otra"

(p. 19). Asimismo, añade: “Por eso resultaba en la práctica curricular muy complicado e inefectivo trabajar con ambos de manera técnica y funcional. Se requería algo más que los asociara, conectara e integrara tanto interna como externamente en un todo “informo-procedimental indisociable”... (*ibid.*).

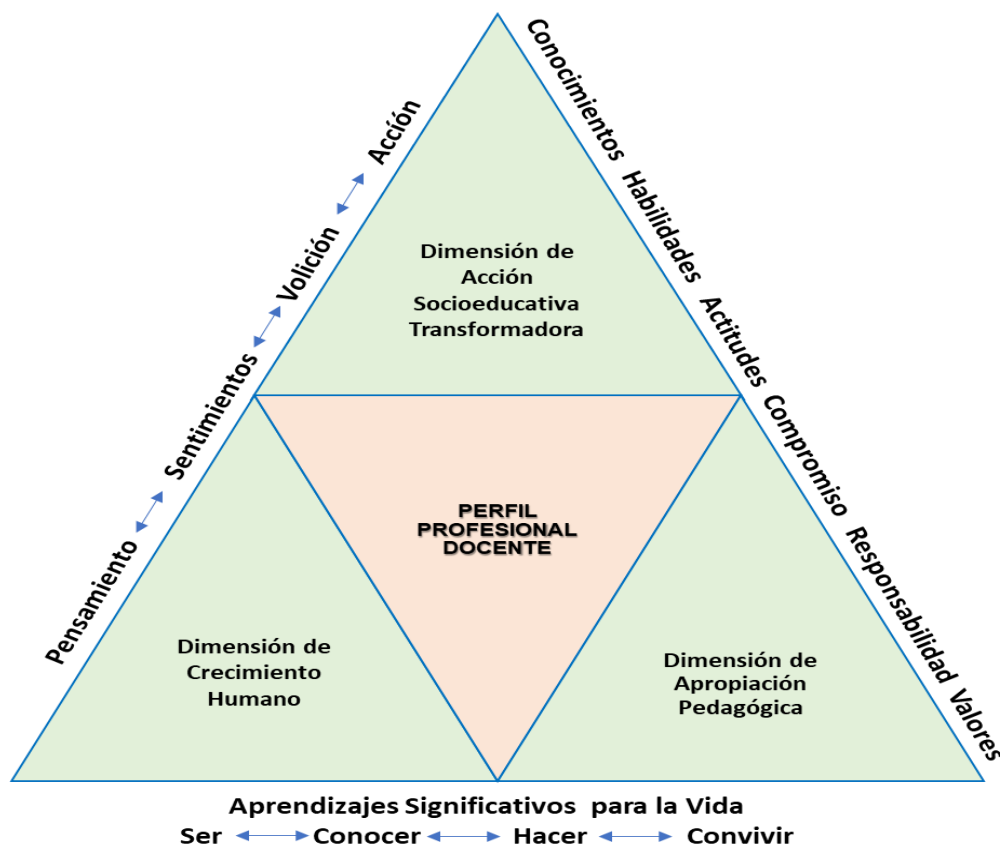


Gráfico 2. Modelo de Perfil Profesional Docente Socio-Humanitario Transformador

El modelo propuesto implica un proceso-producto humano en un devenir universal socio-histórico transcomplejo, integral y sostenible, que revela el fundamento y el principio de una estructura curricular que cierra la brecha de la fragmentación tradicional formativa, al reconocer una formación docente desde el aprendiz como ser humano en crecimiento personal constante, que se apropia de la pedagogía en diversos contextos de aprendizaje para una acción socio-educativa transformadora en la que su formación profesional adquiere sentido y significado en una praxis de vida complejizadora. Por tanto, “es necesario encontrar una posición intermedia que permita emitir un mensaje claro y preciso que dé cuenta de la complejidad del perfil necesario, pero también focalizar la atención y jerarquizar las condiciones que se pretendan” (Bar, 1999, p.10).

El modelo de perfil profesional docente propuesto es un tejido educativo complejo orientado por los siguientes principios filosóficos: (a) *Ontológicamente* responde a una realidad mundialmente contextualizada, bajo los principios de complejidad, realidad histórica onto-constituyente y relación dinámica sujeto-objeto; (b) *Epistemológicamente* se construyen nuevos conocimientos educativos de acuerdo con contextos particulares, sustentado en los principios de complementariedad epistémica, incertidumbre del conocimiento y transdisciplinariedad; (c) *Axiológicamente* responde al valor de la educación como factor transformador del ser humano y de la sociedad, con base en los principios de identidad profesional responsable, dignificación del ser humano, convivencia planetaria en democracia y autorreflexión permanente; y (d) *Teleológicamente* busca la conexión del ser humano con su entorno, fundamentado en los principios de sostenibilidad planetaria, educación socio-humanizadora y sinergia relacional teórico-práctica.

Cabe destacar que la UPEL administra actualmente un nuevo diseño curricular, desde el 2017, con miras a formar un docente en términos de un listado de competencias genéricas y específicas para confluir «en aspectos no solo cognitivos, sino también sociales, afectivos, comunitarios, que el docente debe desarrollar en términos de formación ... “el docente que egrese debe haber desarrollado conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, consolidadas para garantizar una educación integral de calidad” (UPEL, 2015, pp. 42-43), como se puede apreciar en uno de sus diseños curriculares. Este perfil, sin embargo, queda disgregado ante la falta de un modelo de perfil profesional docente, una debilidad curricular que ocurre a escala mundial, especialmente frente a la complejidad educativa actual, por lo que es necesario avanzar en esta dirección.

CONCLUSIONES

Esta investigación develó que los documentos revisados de universidades venezolanas, el MPPE y la UNESCO contienen elementos del perfil docente, organizables en ocho categorías emergentes con una orientación que conjuga aspectos

clásicos y contemporáneos en materia curricular. Estas categorías, reorganizadas posteriormente en una estructura hermenéutica de tres dimensiones con sus respectivas subdimensiones y dominios, permitieron la inclusión de elementos complementarios a la luz de las exigencias de la educación del siglo XXI. Esta estructura se integró a ejes transversales de aprendizaje y competencias profesionales, lo que le dio el sentido de un fractal hologramático, conduciendo al *modelo socio-humanitario transformador del perfil profesional docente* para la educación del siglo XXI, que integra las dimensiones: crecimiento humano, apropiación pedagógica y acción socio-educativa transformadora.

Bajo este tenor, el saber docente es un proceso que se cultiva a lo largo de toda la vida profesional, tiene que ver con una acción individual en relación con la construcción del saber y con un contexto, una institución y una sociedad. Podríamos decir que la competencia docente engloba el saber (conocimiento), el saber hacer (metodología) y el saber ser (asociado al ámbito actitudinal), de acuerdo con Fondo (2019). Frente a la idea tradicional en la que la comunidad científica producía nuevo conocimiento y el docente lo integraba y lo llevaba a la práctica, a principios del siglo XXI surgen voces que autorizan y resitúan al profesor. Se sostiene ahora que cualquier metodología didáctica ha de ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución. Tal metodología, traducida en una pluriversidad de estrategias, constituye una herramienta muy poderosa, pero depende del conocimiento y recursividad del profesor respecto a su uso y aprovechamiento, producto de actuar con perseverancia y resiliencia ante eventos adverso: la clave está en no detener el proceso.

El principal desafío actual para los organismos e instituciones de educación es formar las competencias profesionales de los docentes en momentos de profundos cambios sociales, en medio de la pandemia COVID-19, lo que pone de manifiesto la enorme complejidad de los problemas que enfrentamos y la necesidad de aplicar estrategias integrales y sistémicas de acción educativa en pro de una convivencia ciudadana en democracia, con miras a un desarrollo sostenible que garantice el

bienestar de las futuras generaciones. Por ende, los nuevos desafíos educativos requieren de profesionales docentes con un elevado grado de compromiso social y sentido ético para abordar diferentes escenarios educativos con situaciones problemáticas específicas *in situ*. En este sentido, el modelo propuesto es útil para formar al docente que se requiere.

Finalmente, cabe señalar que el modelo de perfil profesional docente propuesto tiene sus raíces en la realidad venezolana, pero su alcance trasciende el localismo debido a que la problemática sobre formación docente para el siglo XXI es mundial. Se recomienda su validación por las universidades que participaron en el *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XX*, a fin de avanzar hacia un modelo de formación docente consensuado que permita la elaboración de diseños curriculares de formación docentes en diferentes especialidades que sean flexibles, pertinentes y cónsonos con las demandas de la educación del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Agudelo, A., Rangel, J., Fernández, B., Valdivieso, M., Loreto, J., Ortega, E. y Juárez, J. (2015, Julio). *Informe de aportes a la formación del docente venezolano del siglo XXI*. Trabajo no publicado. Caracas: Instancia de Consulta Permanente entre las Instituciones Universitarias de Formación Docente y el MPPE, Universidades de la Región 3: Distrito Capital, Miranda y Vargas
- Alfonzo V., N. Y. Complejidad, pensamiento complejo y transcomplejidad. En C. V. Villegas González, C. (Comp). *Teorizando la transcomplejidad*. [Libro en línea] (pp. 25-34). España: Editorial Académica Española Disponible: https://www.academia.edu/40422660/metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_pdf □ Consulta: 2020, Agosto 17
- Bar, G. (1999). I *Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo* [Libro en línea]. Lima: OEI, Desarrollo Escolar. Disponible: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/322600819-Perfil-y-Competencias-Del-Docente-en-El-Contexto-Institucional-Educativo.pdf> Consulta: 2020, abril 20
- Barrera Morales, M.F. (2007). *Análisis en investigación. Análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Quirón Ediciones
- Becerra, A. (2010). *Hacia la sistematización de una base teórico-metodológica sobre el concepto de competencia y la evaluación de competencias de un perfil*

curricular. Una Contribución Teórico-metodológica a la Teoría Curricular. Parte IV. Trabajo no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas

Benjumea, D., Galvis, J.D. y Orrego Noreña, J. F. (2018). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, II época, enero-junio

Elacqua, G., Hincapié, E. Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* New York: Banco Interamericano de Desarrollo

European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* [Libro en línea]. Disponible: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf [Consulta: 2020, Febrero 24]

Fondo, M.C. (2019). Seis competencias docentes clave para el siglo XXI. *Marcoele. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Disponible: https://marcoele.com/descargas/29/fondo-competencia_docente.pdf [Consulta: 2021, Abril 17]

Fuguet S., Antonio (2017). El Perfil del Docente. Disponible: <https://deliarodriguezinvestigacion.wordpress.com/tag/antonio-fuguet/> [Consulta: 2020, Marzo 17]

González Velasco, J.M. (s/f). *Teoría educativa transcompleja*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible: http://200.7.170.212/portal/images/documentos/teoria_educativa_transcompleja.pdf [Consulta: 2020, Junio 17]

Guichot Reina, V. (2006). Metodología de la historia de la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51

Hoyos Benítez, M. E. (s/f). *Educación y currículo* [Libro en línea]. Disponible: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14222523/curriculum-curriculoa> [Consulta: 2020, Julio 12]

Izarra B., D. A., López, I.M. y Prince, E.M. (2017). El perfil del educador. *Revista de Ciencias de la Educación*, Disponible: <https://vdocuments.mx/el-perfil-del-educador-autores-deyka-a-izarra-b-isaura-m-.html> .[Consulta: 2020, Octubre 17]

Jiménez, N. y Rojas, B. (2012). Ecoeducación y cultura ambientalista: visión para la convivencia planetaria. *Revista Educare* [Revista en línea], 16(3), 165-179. Disponible: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/182/177> . [Consulta:2020, Julio 15]

Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635 (Extraordinario), Julio 28, 1980

Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009

- Marbán Prieto, J.M. y Méndez Romero, R.A. (2015). Modelos profesionales docentes. ¿Qué nos dice la investigación sobre ellos? *Trim*, 9, 23-33. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5289666.pdf> .[Consulta:2020, Julio 20]
- Marcelo G., C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? CEE. *Participación Educativa* [Revista en línea], 16, 49-68 Gobierno de España. Ministerio de Educación. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1 .[Consulta: 2017, Mayo 13]
- Martínez Miguélez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas, S.A
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) (2014). *La formación docente como pilar de una educación de calidad. Consulta nacional de la calidad educativa. consulta con instituciones, formadoras de docentes e historiadores*. Caracas: Autor
- Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [Libro en línea]. Francia: UNESCO. Disponible: <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/libros-sin-costo/32-descargas.html?start=10> [Consulta: 2015, Octubre 5]
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* [Libro en línea] (pp. 177-224). España: Editorial Síntesis, S. A. Disponible: https://www.academia.edu/40422660/metodos_y_tecnicas_cualitativas_de_investigacion_pdf [Consulta: 2020, Agosto 8]
- Novak, J. D. (2011). A theory of education: Meaningful learning underlies the constructive integration of thinking, feeling, and acting leading to empowerment for commitment and responsibility. *Aprendizagem Significativa em Revista* [Revista en línea], 1(2), 1-14. Disponible: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID7/v1_n2_a2011.pdf [Consulta: 2019, Septiembre 10]
- Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 37-57
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP* [Revista en línea], 14 (1), 67-80. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767> [Consulta: 2017, Noviembre 14]
- Quintana, O. (2016). Deontología del docente, formador de formadores, en el subsistema de educación universitaria, en su rol investigador. *ARJÉ. Revista de Postgrado FACE-UC* [Revista en línea], 10(19), 154-165. Julio-Diciembre. Disponible: <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art12.pdf> [Consulta: 2020, Septiembre 16]
- Ramos C., M. G. (1995). *Perfil del docente hoy y su rol de facilitador humanista* [Libro en línea] Valencia: Universidad de Carabobo Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Ciencias Pedagógicas. Disponible:

- <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a6n13/6-13-13.pdf> [Consulta: 2018, Julio 10]
- Resolución No. 1, Ministerio de Educación (Directrices para la formación docente). (1996, Enero 15). Caracas, Venezuela
- Resolución N° 12, Ministerio de Educación (Sobre Política para formación docente). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 3.085 (Extraordinaria), Enero 19, 1983
- Rodríguez Martínez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la teoría de la educación como disciplina. *Tendencias Pedagógicas*, 11 [Documento en línea] Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2089360.pdf> [Consulta: 2017, Febrero 28]
- Scribano, A.O. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Sosa, E., Ravelo, E., Fraca, L. y Villegas, C. (2018). La formación, el fortalecimiento docente y la investigación pedagógica. En P. H. Guajardo (Coord.). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe* [Libro en línea] (pp. 426-452) Caracas: [-IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- Touriñán López, J.M. (1988-1989). El conocimiento pedagógico: corrientes y parámetros. *Educación* [Revista en línea], 14/15, 81-92. Disponible: <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn14-15/0211819Xn14-15p81.pdf> [Consulta: 2020, Febrero 10]
- UNESCO (2012). Profesores para una educación para todo proyecto estratégico regional sobre docentes. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina* [Libro en línea]. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche. Disponible: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/unesco-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf> [Consulta: 2018, Agosto 19]
- UNESCO (2014). 37 C/4. 2014-2021. *Estrategia a plazo mediano* Aprobada por la Conferencia General 37ª reunión (Resolución 37/ C1 de la Conferencia General) y validada por el Consejo Ejecutivo en su 194 reunión (discusión 194 Ex/18). [Libro en línea]. Francia. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112> [Consulta: 2020, Febrero 25]
- UNESCO (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes* [Libro en línea]. París: UNESCO. Disponible: <https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/Gu%C3%ADa%20SP-%20RESUMEN.pdf> [Consulta: 2020, Marzo 6]
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon. Educación 2030 y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4* [Libro en línea]. Disponible: <https://redclade.org/recursos/declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion-para-la-educacion-2030/> [Consulta: 2020, Abril 10]
- UNESCO (2017a). *Informe de seguimiento de la educación del mundo. La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación sostenible para todos* [Libro en línea]. Francia. Disponible:

- <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>
[Consulta: 2020, Marzo 2]
- UNESCO (2017b). Educación para los objetivos de desarrollo sostenible objetivos de aprendizaje [Libro en línea]. Francia. Disponible: https://www.academia.edu/36783925/Educaci%C3%B3n_para_los_Objetivos_de_Desarrollo_Sostenible_Objetoivos_de_aprendizaje .[Consulta: 2020, Marzo 5]
- UNESCO/IESALC. (2020) *Contribución de la educación superior a los objetivos de desarrollo sostenible: marco analítico* [Libro en línea]. Francia. Disponible: <http://www.iesalc.unesco.org/2020/02/17/2595/> [Consulta: 2020, Septiembre 20]
- UNESCO/OREALC (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2013). *Estrategia regional sobre docentes. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile [Libro en línea]. Disponible: http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/libros_y_cap/politicasdocentesespanol27082013.pdf .Consulta: 2019, Julio 12
- UNESCO/OREALC (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes 2011-2016*. [Libro en línea]. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Disponible: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). *Documento base del currículo UPEL*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño curricular de matemática*. Disponible: <https://upeldem.files.wordpress.com/2017/11/disec3b1o-curricular-matemc3a1tica.pdf> [Consulta: 2020, Octubre 5]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Caracas: FEDUPEL
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador* [Libro en línea]. Málaga: Ediciones Aljibe. Disponible: http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf [Consulta: 2018, Abril 12]
- Vasilachis de G., I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de G. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). España: Editorial Gedisa
- Villegas, C. y Schavino, N. (s/f). *La transcomplejidad: un enfoque emergente para la producción de conocimiento complejo y transdisciplinario*. Maracay: Red de Investigadores de la Transcomplejidad. Disponible: <https://es.calameo.com/read/00278437999ed5f86529c> [Consulta: 2020, Agosto 21]

La epistemología curricular ante situaciones imprevistas y complejas. Implicaciones y perspectivas

Curricular epistemology in complex and unforeseen situations;
implications and perspectives

Epistemologia curricular face a situações imprevistas e complexas:
implicações e perspectivas

Carmen Zirit de Naguanagua

carzidena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4739-2836>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela

Artículo recibido en noviembre de 2020, arbitrado en febrero de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue generar aspectos epistémicos para la construcción del conocimiento curricular; en situaciones complejas e imprevistas; sus implicaciones y perspectivas. Con base en la investigación documental y el posterior análisis de contenido por medio del diseño de matrices de sistematización, lo cual permitió constatar la postura de algunos autores y las tendencias epistémicas con la experiencia de algunos informantes claves, permitiendo a su vez dar respuesta a las interrogantes planteadas. El estudio evidenció que existe la necesidad de comprender y aplicar la epistemología curricular para garantizar, la adecuada contextualización del currículo a situaciones imprevistas, con una visión abierta, flexible creativa e innovadora que garantice la calidad educativa, especialmente frente a situaciones complejas y de crisis como la que se está viviendo en la actual coyuntura de pandemia, para dar respuesta a las instituciones educativas, docentes, estudiantes y representantes y así superar con éxito situaciones problematizadoras del aprendizaje considerando los aspectos cognitivos y afectivos.

Palabras clave: epistemología; currículum; educación; epistemología curricular

ABSTRACT

The purpose of this research was to generate epistemic aspects for the construction of curricular knowledge, in complex and unforeseen situations; its implications and perspectives. Based on documentary research and subsequent content analysis through the design of systematization matrices, which allowed to verify the position of some authors and the epistemic tendencies with the experience of some key informants, allowing in turn to respond to the questions raised. The study showed that there is a need to understand and apply curricular epistemology to ensure the adequate

contextualization of the curriculum to unforeseen situations, with an open, flexible, creative and innovative vision that yields to educational quality, especially in the face of complex and crisis situations such as the one that is being experienced in the current pandemic situation, to respond to educational institutions, teachers, students and representatives and thus successfully overcome problematic learning situations considering the cognitive and affective aspects.

Keywords: epistemology; curriculum; education; curricular epistemology

RESUMO

O objetivo pesquisa foi gerar aspectos epistêmicos para a construção do conhecimento curricular, em situações complexas e imprevistas; suas implicações e perspectivas. Com base na pesquisa documental e posterior análise de conteúdo através do desenho de matrizes de sistematização, que permitiram verificar a posição de alguns autores e as tendências epistêmicas com a experiência de alguns informantes-chave, permitindo por sua vez responder às questões levantadas. O estudo mostrou que é necessário compreender e aplicar a epistemologia curricular para garantir a contextualização adequada do currículo a situações imprevistas, com uma visão aberta, flexível, criativa e inovadora que garanta a qualidade do ensino, especialmente perante situações complexas e de crise. como o que está sendo vivido na atual situação de pandemia, para responder às instituições de ensino, professores, alunos e representantes e, assim, superar com sucesso situações de aprendizagem problemáticas, considerando os aspectos cognitivos e afetivos.

Palavras chave: epistemologia; retomar; educação; epistemologia curricular

INTRODUCCIÓN

A finales del 2019 el mundo entero fue impactado por el COVID-19 y en el caso de Venezuela el mes de marzo del 2020 se convirtió en un mes que no se podrá olvidar debido a la cuarentena y con ello la suspensión de clases donde el pánico colectivo, el estrés generado por el confinamiento y el rol de las instituciones educativas frente al uso de herramientas tecnológicas para crear ambientes de aprendizaje virtual improvisados, nos lleva a replantearnos el modo y la forma en que la escuela educa en tiempos de crisis y de situaciones complejas desde el punto de vista económico, político y social.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2020) calculan que, en los 23 países, existen 14 millones de niños y

niñas en el nivel infantil que han visto interrumpidas sus clases, 46 millones en educación primaria, 44 millones en secundaria y más de 18 millones de estudiantes universitarios.

Estos hechos están caracterizados por la incertidumbre, la angustia, la ansiedad, que atraviesan nuestras vidas cotidianas donde las escuelas, los docentes, los estudiantes y las familias hemos tenido que asumir el desafío de sostener los procesos educativos, de enseñar y de aprender en un contexto existencialmente distinto. Es necesario generar un abordaje académico que permita el acercamiento al modo, a las estrategias y a la forma en que las instituciones educativas deberían prepararse para abordar las nuevas realidades que convergen alrededor de la pandemia. Por ello hay la obligación de buscar vías y caminos alternos para dar respuesta a las distintas situaciones que se presenten de manera adecuada e inmediata.

La situación educativa frente al coronavirus en Venezuela específicamente ha traído como consecuencia, una toma de decisiones improvisadas que ha dejado a representantes, estudiantes y docentes de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, desorientados, preocupados por la falta de información, conocimiento y recursos tecnológicos para asumir la responsabilidad de conducir la ruta de formación en estas condiciones.

Sin embargo el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE (2020) acordó para las diferentes modalidades y niveles del Sistema Educativo Venezolano, llevar a cabo un intercambio de lecciones aprendidas, retos y oportunidades de mejora mediante el seminario virtual Alternativas para la continuidad de aprendizajes, además el proyecto de Plan Pedagógico de Prevención y Protección “Cada Familia una Escuela”, que tiene como propósitos la concientización de la escuela, familia y comunidad a través de la divulgación, prevención y protección contra el COVID-19; la activación de la comunidad educativa, movimientos y organizaciones sociales en las instituciones, centros, planteles y servicios educativos a nivel de nacional con el fin de garantizar la prevención y detección de síntomas y la ejecución de las medidas de

atención educativa y salud para la prevención y protección emanadas por el ente rector para prevenir la propagación de dicho virus en las instituciones, centros, planteles.

Este programa se caracteriza por planificación diaria de las actividades pedagógicas desarrolladas, documentos descargables en formato PDF de las actividades y contenidos propuestos para cada nivel de estudio “Inicial, Primaria y Media y modalidad Especial. La plataforma se actualiza semanalmente, guías pedagógicas, biblioteca digital, con Textos y Recursos Pedagógicos, colección Bicentenario, Herramientas de las TIC para acompañar los procesos de educación a distancia (Videos, Micros y Sugerencias de Programas para descargar. Estos intentos y esfuerzos no han sido suficientes por cuanto no se ha tenido la base fundamental de los recursos necesarios para tal fin, tales como la computadora, internet además de los serios problemas de electricidad y conectividad. A pesar de los avances con TV y radio, la educación a distancia virtual, incluyendo plataformas de aprendizaje y portales de información y comunicación, el limitado acceso a tecnologías comunicativas y los problemas de conectividad siguen impidiendo oportunidades de aprendizaje igualitarias para todos los estudiantes.

Frente a este escenario de situaciones imprevistas y complejas, la solidaridad humana adquiere relevancia aun cuando se le ha dado poca importancia, es necesario asumir las consecuencias cognitivas de este escenario, pero también las afectivas que impactan e influyen en los aspectos cognitivos. Las incertidumbres, las contradicciones y los errores que se han cometido y cometerán en medio de una situación de “crisis” son parte de una dinámica, pero que debe atenderse a la mayor brevedad porque de lo contrario traerá consecuencias irreparables. En este sentido, de acuerdo al informe de evaluación presentado por la UNESCO (2020) la programación de los países busca disminuir las consecuencias negativas, pero son notorias en las distintas regiones la brecha digital y la poca adaptabilidad a los currículos para afrontar estas inquietudes.

Según Oviedo (2020) la pandemia de COVID-19 genera una oportunidad inédita que implica ejercer una crítica profunda a la escuela, y de la noción actual de currículo y a

las formas predominantes de la práctica docente, y, con ello, avanzar hacia modelos educativos cuya preocupación central sea formar personas para la vida, sobre bases solidarias, capaces de enfrentar situaciones imprevistas. Es necesario, pero insuficiente, el postulado de desarrollar sistemas educativos abiertos y flexibles, que hagan uso de la educación a distancia y se basen en las tecnologías digitales. Es el momento de asumir nuevos paradigmas, que den origen a una educación menos académica, menos centrada en las disciplinas, y más práctica, más orientada hacia la comprensión del mundo que nos rodea y del cual formamos parte, bajo una perspectiva de resolución de necesidades y problemas de la vida social, política, económica y del medio físico natural.

En este sentido Salinas (1997) expresa que la necesidad de experimentar con ambientes de aprendizaje ajustados al contexto que se origina en el diseño de nuevos ambientes o entornos donde lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica, sino atenderse las características de los elementos del proceso instructivo y en enseñanza flexible, aprendizaje abierto, es decir considerar las diferentes motivaciones y necesidades de aprendizaje e inquietudes en el proceso de enseñanza de los estudiantes y docentes porque no son iguales, y están los que aprenden desde el hogar, y los que lo hacen desde un centro educativo. El referido autor señala que, desde esta perspectiva, las acciones de formación bajo la concepción de enseñanza flexible, abre diversos frentes de cambio o renovación a considerar desde la Tecnología Educativa, especialmente lo referente a concepciones.

En este contexto el currículum se constituye en una herramienta fundamental para proyectar, planificar y organizar la situación y así garantizar que se logren los objetivos de formación con calidad y en este sentido es de suma importancia asumir nuevas posturas y formas de pensar que respondan al contexto actual, complejo y cambiante en el que vivimos, por cuanto el currículo motoriza la acción educativa y marca el norte de la formación de los ciudadanos y por ende del país.

Por lo antes expuesto, es pertinente señalar lo que plantea, Sacristán (2015) quien

concibe el currículum, como una capacidad o un poder inclusivo que nos permite hacer de él un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo danos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro, al contenerse en él lo que pretendemos que aprenda el alumnado; en qué deseamos que se convierta y mejore. Se denota en el planteamiento de este autor la existencia de una concepción, de un enfoque y de una epistemología orientada a satisfacer las necesidades educativas a través del currículum.

En consecuencia, se hace inminente repensar en términos técnico curriculares y reflexionar en cuanto a que es lo que debe aprender el estudiante, cuáles son los contenidos y competencias que queremos que construyan y desarrollen, revisar nuestros diseños curriculares a la luz de lo que está pasando y en función de ello hacer una verdadera gestión curricular.

Para que lo planteado anteriormente se ejecute es pertinente asumir una epistemología, la cual implica una concepción, una posición y construcción mental relacionada con el ser y el hacer, en la búsqueda constante del conocimiento, en caso en particular en el ámbito curricular. Es importante construir una teoría sobre la epistemología curricular caracterizada por la relación entre el ser y el hacer que garantice la no existencia de una brecha, un vacío entre la teoría y la práctica, de lo que se escribe y lo que se hace, lo que se dice y lo que se acciona, la forma de conocer, de descubrir, de develar y de acercarnos a la realidad. Estos elementos forman parte inherente de la epistemología, es decir la existencia de una episteme, de un intercambio de saberes, de una dialéctica que conecte verdaderamente la antítesis, la tesis y la síntesis. Y así de un conocimiento curricular científico.

La epistemología se ubica en el contexto de la generación de conocimiento científico, a partir de las articulaciones entre las relaciones que se entretajan en el currículum, entendido como mediación entre el mundo de la producción científica y cultural, y el mundo de las necesidades educativas de los individuos. Según Colombo

de Cudmani (1999), si se considera la epistemología como el salto que existe entre la realidad y su reconstrucción teórica entonces la epistemología del currículo se fundamenta en las diferentes lógicas de relación entre los enfoques y modelos epistemológicos generados a partir del desarrollo del saber pedagógico y aquellos modelos epistemológicos referidos propiamente a la construcción del conocimiento en áreas específicas del saber.

El salto se puede evitar tomando decisiones contextualizadas y ajustadas a la realidad, tal es el caso que estamos viviendo frente a la situación del corona virus, los docentes los representantes y los estudiantes se sienten desorientados, desinformados, sin recursos tecnológicos para asumir la educación a distancia, con tanta improvisación e imposición. Los representantes, por ejemplo, han tenido que dejar a sus hijos a la deriva, en el caso de los docentes no estaban preparados y se han visto obligados a aprender a utilizar la tecnología de manera improvisada y los estudiantes muchos están en condiciones similares a los docentes o peor aún, no tienen ni internet, ni equipos tecnológicos que, en la mayoría de los casos, no saben ni utilizar la computadora. En estas circunstancias la existencia de una episteme clara proyectada con anticipación permitiría asumir la crisis con más certeza y menos desaciertos.

Para dar respuesta desde el punto de vista curricular a la situación planteada en el párrafo anterior es importante considerar el planteamiento de Colombo Cumadni (2000) cuando afirma, que una clara definición del componente epistemológico en el marco conceptual se constituye en guía fundamental para la construcción contextualizada del diseño curricular, la concreción del currículum y todos sus procesos integradores. Este autor también señala que el análisis epistemológico nos ayuda no sólo a otorgar significados a conceptos sino a valorizar cuestiones procedimentales. En este sentido obligar a los docentes y estudiantes a desarrollar la educación a distancia implica que los estamos excluyendo del sistema educativo, porque no estamos brindando herramientas ni se está atendiendo a los actores del proceso educativo por cuanto no se está en capacidad de responder a la realidad actual, que no solo ha traído como consecuencia situaciones de índole cognitivo sino emocionales que ha afectado a todos

los involucrados y los ha llevado a sentirse impotentes y deprimidos, tampoco se ha realizado una revisión de la curricular, sus planes y contenidos para reflexionar de lo que realmente es pertinente desarrollar como aprendizaje ,por una parte y por la otra que los docentes asuman nuevas formas de abordar su praxis educativa ajustada al contexto. Estos planteamientos evidencian la existencia de poca vinculación entre la epistemología del currículum y las necesidades educativas.

Para le UNESCO (2020) esta situación ha traído como consecuencia; pérdidas en los aprendizajes, aumento de las tasas de deserción, niños que pierden la comida más importante del día. Más aún, la mayoría de los países tienen sistemas educativos muy desiguales, y los niños más pobres son quienes se verán más afectados, situación está en la que se encuentra Venezuela.

Por otra parte, enfatiza la UNESCO (2020) en los países de ingresos medios y los más pobres, la situación es muy heterogénea; y sin intervenciones correctas, la gran desigualdad de oportunidades que existe se amplificará. Muchos niños no tienen un escritorio, libros, material de lectura, conexión a internet, una computadora en casa o padres que los apoyen. Otros si los tienen. Lo que debemos evitar, o minimizar en la medida de lo posible, es que esas diferencias en las oportunidades se expandan y causen que la crisis tenga un efecto negativo aún mayor en los aprendizajes de los niños pobres.

Aunado a los planteamientos anteriores como experiencia en mi condición de curricularista he observa en los documentos que reposan en algunas instancias educativas; la inexistencia de vinculación con las necesidades del contexto, sumado a esto las posiciones que asumen los que tienen la responsabilidad de desarrollar la gestión del currículum a nivel micro, meso y macro y muy especialmente la toma de decisiones en el ámbito curricular tampoco evidencian en sus acciones esa articulación de la episteme con el contexto educativo venezolano.

Al respecto es significativo señalar lo que planteo Morín (1990) quien sin saber lo

que ocurriría en el 2020, ya visualizaba tiempos caóticos que demandarían grandes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como nuevos tiempos en los contextos educativos que darían origen a una transformación fundamental que permita la mejora educativa en una sociedad global; y es que el COVID-19 dejó para el sector educativo una contundente evidencia que plantea la necesidad de cambios trascendentales en la forma como los docentes deben sobrellevar los nuevos escenarios que han surgido en consecuencia directa de una pandemia que provoca miseria y dolor.

Morín (1990) sentenciaba que, frente a nuevas realidades sociales, el adecuar cambios a la educación ayudara en buena medida a fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje como un reto desafiante que permita dar cara a la complejidad de los hechos sociales llenos de cambios repentinos y desconocidos. Lo anterior significa que, en un contexto postmodernista y propio del siglo XXI, se deben modificar las maneras de enseñar y aprovechar los recursos informáticos para organizar el conocimiento, lo cual implica reformular políticas y programas en materia educativa con el fin de que sea el docente quien facilite una motivación en el estudiante para que este adquiera conductas cónsonas con el mejoramiento de la calidad de vida.

En este orden de ideas es de suma importancia plantear el hecho de que la teoría curricular es la herramienta fundamental que operacionaliza la educación, pero que su epistemología es relativamente nueva y por lo tanto su estatus es pobre, no está consolidado y debe ser vista como ciencia, cargada de elementos epistémicos. Hacia allá debemos ir y para ello es necesario asumir el currículum, como ciencia, es decir como un conocimiento ordenado y sistematizado, en la constante búsqueda de esa construcción del conocimiento curricular científico.

En consecuencia, nos preguntarnos ¿cuáles son los elementos epistémicos que caracterizan la construcción del conocimiento curricular desde la posición de los teóricos y de los informantes claves? ¿cuáles elementos epistémicos subyacen en las acciones asumidas frente al COVID-19, para responder a la situación educativa actual?

¿cuáles son los aspectos que caracterizan la necesidad de la existencia de una epistemología curricular?, ¿cuáles son las implicaciones y perspectivas de la aplicación de una epistemología curricular? Por tal motivo para dar respuesta a estas interrogantes, la investigación tiene como propósito profundizar en la teoría referida a la epistemología curricular, sus implicaciones y perspectivas que contribuya a resolver situaciones complejas en el ámbito educativo, lo cual se operacionaliza a través de los siguientes objetivos: (a) Develar los elementos epistémicos que caracterizan la construcción del conocimiento curricular, (b) Evidenciar aspectos epistémicos que subyacen en las acciones asumidas frente al COVID-19, como una situación imprevista y compleja para responder a la situación educativa actual, (c) Describir los aspectos que caracterizan la necesidad de la existencia de una epistemología curricular y (d) Caracterizar las implicaciones y perspectivas de la existencia de una epistemología curricular.

Es evidente entonces la importancia que reviste profundizar en el campo de la epistemología del currículum, por cuanto tiene una relevancia notoria, ya que contribuye a dilucidar la pertinencia de la aplicación de los diferentes elementos que integran la acción curricular y que se hacen necesarios en un mundo tan cambiante y tan complejo que contribuya a garantizar las acciones y las decisiones que se tomen en situaciones imprevistas, como es el caso de la pandemia que se vive en la actualidad.

MÉTODO

La investigación es de tipo cualitativa, y se aborda con un enfoque fenomenológico y un paradigma interpretativo a través de un diseño documental, el cual consiste en la búsqueda de información constante a partir de la postura de diferentes fuentes tanto teóricas como vivenciales, relacionadas con el estado del arte de lo epistemológico, lo curricular y la epistemología curricular. Para la recolección de la información necesaria en la investigación se aplicaron técnicas e instrumentos que facilitaron la información pertinente. Según Hurtado (2000) las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información

necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación. Entre las técnicas utilizadas se encuentra la observación directa y la entrevista abierta, para lo cual se diseñaron y aplicaron instrumentos como un guion de observación para la revisión de contenidos; y un guion de preguntas orientadoras en el caso de la entrevista abierta, en las cuales participaron personas conocedoras del ámbito curricular y vivencias actuales con respecto a la situación compleja e imprevista que estamos viviendo. Entre ellas tenemos tres (3) representantes, tres (3) estudiantes, cuatro (4) docentes y cuatro (4) actores con responsabilidades en el ámbito curricular., estos se constituyeron en unidades de análisis así como los tópicos fundamentales referentes al aspecto epistémico y curricular.

El análisis de contenido partió de la revisión de lo planteado por algunos teóricos, entre los que se puede mencionar a: Marope (2014), UNESCO (2015), Agenda 2030, Aguerrondo y otros (2014) Davalos (2005), Bolívar (1999), Yus (1997), Tejedor (1993) y los relatos de las fuentes vivenciales en referencia a la epistemología curricular lo cual se realizó a través de matrices de sistematización a partir de textos escritos y orales.

Martínez (2004), señala que el método de análisis de contenido tiene como finalidad interpretar los textos tanto en su forma como en contenido o significado. Lo importante está como bien asegura este mismo autor no solo en la cuidadosa determinación que está dentro del texto, sino a algo que está fuera de él, en un plano distinto, es decir, a lo que el texto significa, a su significado

Se hizo una adaptación de lo planteado por Glasser y Strauss (1967), quienes señalan que la teoría emerge desde los datos y hacen alusión a la creatividad, al respecto, se desarrollaron tres fases, a saber: a) descripción; b) interpretación y c) teorización, en concordancia con la triangulación, las cuales se evidencian a través de las matrices de sistematización y concreción (cuadro 1): donde se da respuesta a interrogantes como: ¿cuáles son los elementos epistémicos que caracterizan la construcción curricular? ¿cuáles son las acciones que se desarrollaron durante la pandemia que evidencian aspectos epistemológicos? ¿Qué aspectos caracterizan la

necesidad de una episteme curricular? ¿Cuáles son las implicaciones y perspectivas de una epistemología curricular?

RESULTADOS

Como producto del análisis e interpretación de la información surgen significados articulados con la temática estudiada y de acuerdo a los objetivos específicos en este sentido se inicia con una matriz consolidada que sintetiza la información obtenida de fuentes teóricas y de fuentes vivenciales en relación a los objetivos de investigación.

Cuadro 1. Matriz Consolidada de Interpretación

Objetivo	Fuentes teóricas/Episteme emergente	Fuentes vivas Episteme emergente/	Interpretaciones
Develar los elementos epistémicos que caracterizan la construcción del conocimiento curricular	filosofía de la ciencia, que pretende analizar el espíritu y la validez científica de las ciencias contemporáneas Validez científica Relación con la transversalidad y la interdisciplinaridad como perspectivas epistemológicas Carga epistémica de la transversalidad y la interdisciplinaridad Momentos de crisis que reclaman especialización cultural, curriculum medidor, contexto social Vinculación de la teoría y la practica	Interpretación colectiva, integración, reflexión profunda, estudio crítico Dialéctica Contextualización social, cultural, política y económica, afrontar incertidumbre Reconocimiento del contexto , aspectos que no se hacen evidentes, Aspectos intrínsecos y subjetivos visión de educación, aplicación de dialéctica, intercambio de saberes Integración de saberes	Fundamentalmente la epistemología curricular parte de la reflexión colectiva Integración de saberes, toma de decisiones contextualizadas, importancia a la calidad de vida y su mejoramiento Producción de conocimiento a partir de necesidades educativas Los elementos epistémicos que emergieron; Validez científica Carga epistémica de transversalidad e interdisciplinaridad Vinculación de la teoría y la practica Dialéctica permanente Reconocimiento del contexto Aspectos intrínsecos y subjetivos Integración de saberes

Cuadro 1. Matriz Consolidada de Interpretación (cont.)

Objetivo	Fuentes teóricas/Episteme emergente	Fuentes vivas Episteme emergente/	Interpretaciones
Evidenciar aspectos epistémicos que subyacen en las acciones asumidas frente al COVID-19, para responder a la situación educativa actual	No se preparó al docente para asumir la educación en situaciones imprevistas Conocimiento curricular ajeno a situaciones imprevistas La incertidumbre actual obliga a pensar y repensar en las decisiones que se tomen El conocimiento curricular se construye con incertidumbre No ha habido un ordenamiento conceptual en búsqueda del conocimiento Carece de estatus epistémico sólido	Las decisiones que se han tomado han originado, incertidumbre, temor, miedo en padres y representantes docentes y estudiantes, no están preparados para el uso de la TIC. El conocimiento curricular se construye en realidades estables Carecen de herramientas y equipos. Las políticas curriculares no han previsto los recursos necesarios No se ha revisado el diseño curricular, los programas, contenidos y los recursos No se ha buscado lo más significativo para enfrentar la realidad educativa	Existe coincidencia en cuanto a que no se preparó a los docentes estudiantes y representantes para afrontar situaciones de imprevista, Se han tomado decisiones fuera de contexto, e improvisadas, no se ha considerado lo relativo a recursos y conocimientos de las TIC Los aspectos epistémicos que subyacen; Conocimiento curricular ajeno a situaciones imprevistas El conocimiento curricular se construye con incertidumbre Carece de estatus epistémico sólido El conocimiento curricular se construye en realidades estables Las políticas curriculares no han previsto los recursos necesarios No se ha buscado lo más significativo para enfrentar la realidad educativa
Describir los aspectos que caracterizan la necesidad de la existencia de una epistemología curricular	Establece necesidades, orienta el conocimiento, existencia de una episteme, aplicación de la dialéctica. Consideración de necesidades Orientación del conocimiento Construcción de un conocimiento en el ámbito curricular Construcción del conocimiento curricular	Reflexiones constantes, decisiones colectivas, visiones y conceptos colectivos. Visiones y conceptos colectivos Búsqueda de calidad de vida, respuestas contextualizadas. Búsqueda de calidad de vida Unificar criterios, garantizar la calidad educativa, intercambio de saberes Unificar criterios Intercambio de saberes	La existiere de una verdadera epistemología curricular refiere aspectos como; necesidades, conocimientos, episteme, Aspectos característicos Consideración de necesidades Orientación del conocimiento Construcción del conocimiento curricular Visiones y conceptos colectivos Unificar criterios Intercambio de saberes
Caracterizar las implicaciones y perspectivas de la existencia de una epistemología curricular.	Construcción subjetiva, teórica, esencia epistémica Respuestas complejas y contextualizadas Formulación de conceptos, aplicación de la dialéctica. Base fundamental para evitar errores. Investigación permanente Esencia epistémica Construcción colectiva Construcción conceptual Dialéctica	Construcción colectiva Intercambio de saberes reconocimiento de lo social, político y económico, planteamiento de necesidades, ideas. Toma de decisiones, reflexión curricular. Construcción y reconstrucción Construcción colectiva Intercambio de ideas y de pensamientos	Las implicaciones están asociadas a la responsabilidad que deben asumir quienes gestionan el currículo para garantizar la existencia de visiones y conceptos comunes que permitan facilitar el trabajo técnico curricular. Las perspectivas se reflejan en el hecho de garantizar una educación de calidad cuando se trabaja en equipo y con políticas curriculares pertinentes

En concordancia con los objetivos señalados en el cuadro anterior se presentan una serie de aspectos integradores de los resultados, iniciaremos con el primer objetivo referido a develar los elementos epistémicos que caracterizan la construcción del conocimiento curricular

Los aspectos epistémicos en la construcción curricular

Hablar de epistemología curricular es fascinante porque implica el conjunto de visiones, concepciones, y posturas que se asumen para darle vida, en este sentido es importante destacar lo que señala Aguerrondo y otros (2014) cuando plantea que la epistemología se entiende como una filosofía de la ciencia, que pretende analizar el espíritu y la validez científica de las ciencias contemporáneas, es un concepto que da el racionalismo. Sin embargo, se entiende como una reflexión profunda de nuestra condición de humana concepto propuesto por el existencialismo. Este enfoque, plantea estrategias investigativas que sistematizan el comportamiento humano, individual y colectivo estableciendo relaciones profundas, que, en gran parte no se perciben conscientemente en la constante búsqueda del conocimiento. De allí que, surgen concepciones epistemológicas que son importantes a considerar en el ámbito educativo y curricular, las cuales desde una perspectiva interpretativa, significa que cada época, cada espacio y cada tiempo han marcado consideraciones importantes en la historia del desarrollo de las personas en la sociedad y en la cultura, por lo tanto la epistemología tienen una influencia decisiva sobre la producción del conocimiento científico y sobre la transformación de la realidad, en este particular en lo educativo y en lo curricular y muy especialmente frente a una situación de pandemia que exige respuestas complejas e inmediatas.

El pensamiento humano de acuerdo a Comte, citado por Tejedor (1993) supera 3 estadios de desarrollo a través de un proceso histórico-evolutivo; el estado positivo, el más perfecto, puesto que esta supera a los siguientes postulados, el estado teológico, que es explicado por el mito, y el estado metafísico, donde el hombre hace uso de su razón y del pensamiento matemático. Este sistema de pensamiento perdura hasta

nuestros días y ha sido la base del desarrollo del pensamiento científico moderno. Es así como la dialéctica explica la relación entre la conciencia social y las fuerzas motrices de la sociedad, dando como consecuencia a la teoría el hecho de que los pueblos son los creadores de la historia, de los valores y que éstos se relacionan con el proceso de producción del conocimiento, por tanto, son también los pueblos, y la comunidad académica los creadores de su currículum.

La UNESCO: teoría curricular y lo epistemológico

El solo currículum no solo debe ser una tentativa para comunicar, sino también para formar o construir. Es globalizado e interdisciplinario se convierte en una categoría capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, y es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje.

Al respecto la UNESCO (2015) refiere que elaborar un discurso escrito sobre currículum resulta complejo, depende del contexto social, político, histórico, epistemológico, filosófico y/o religioso. También depende de quién hace la definición, de sus intereses, su apego a determinadas líneas de pensamiento, la credibilidad que le otorga a un autor y no a otro, su forma de pensar la educación, sus experiencias educativas previas. En este sentido Bolívar (1995) califica el currículum como un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe al respecto un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que debe ser.

Igualmente, la UNESCO (2015) identifica por lo menos dos visiones principales del currículum. Por un lado, una perspectiva amplia que ve como el producto de un proceso de selección y organización de “contenidos” relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. Por otro lado, un enfoque más restringido que lo considera

como el conjunto de los programas de estudio contruidos sobre bases disciplinares. Igualmente señala que dada la complejidad del presente mundo en permanente evolución los enfoques contemporáneos para el desarrollo curricular superan la concepción tradicional de los currículos como simples planes de estudio o listas de contenidos oficiales. En este marco conceptual, el currículum puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa.

Una nueva oportunidad para el currículum

De acuerdo a la UNESCO (2015), en el foro educativo mundial celebrado en Incheo República de Corea, emergió la Agenda Educativa 2030, la cual posiciona a la educación como una de las palancas fundamentales para forjar un desarrollo que sea a la vez sustentable, inclusivo, justo, pacífico y cohesivo. En particular, se posicionan los conceptos de inclusión y equidad como los cimientos de un enfoque sistémico de la calidad educativa que, según Marope (2014), representa una visión transformadora, humanística y holística de la educación que ayuda a transformar las vidas de las personas, de las comunidades y de los países ambos conceptos van de la mano, mientras que inclusión es efectivizar oportunidades personalizadas de aprendizaje relevantes a la diversidad de expectativas y necesidades de la sociedad y de todos los estudiantes y respondiendo efectivamente a las desigualdades de los contextos, y equidad según Opertti (2016) es garantizar que condiciones, insumos y procesos educativos justos se plasmen en igualdades de propósitos y de resultados para todos los estudiantes.

También en la agenda 2030 se plantea la idea de bien común, que implica que las personas efectivizan sus derechos relacionándose unas con otras, reafirmando el carácter colectivo de la educación como emprendimiento y compartiendo un conjunto de valores y referencias, por ejemplo, sobre la solidaridad y la justicia comunes a todas y todos. Para la UNESCO (2015) la noción de bien común es esencialmente una construcción política, socio-histórica y cultural que reconoce la diversidad de contextos,

de puntos de vistas y de sistemas de conocimientos nacional/locales como fuentes de su legitimidad y desarrollo.

Aspectos epistémicos en articulación con la transdisciplinariedad y la transversalidad

Ceri (1975) considera que la interdisciplinariedad es la interacción existente entre dos o más disciplinas. Tal interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos, metodologías, procedimientos, epistemologías, terminologías, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien grande, en el que se buscan significados para resolver una situación, en este sentido Ander (1994), considera que: la transdisciplinariedad, es una perspectiva epistemológica que va más allá de la interdisciplinariedad, no solo busca el cruzamiento e interpretación de diferentes disciplinas, sino que pretende borrar los límites que existen entre ellas, para integrarlas en un sistema único, enuncia la idea de trascendencia, de una instancia científica capaz de imponer su autoridad a las disciplinas particulares, designa quizás un hogar de convergencia, una perspectiva de objetivos que reunirá en el horizonte del saber, según una dimensión horizontal o vertical, las intenciones o preocupaciones de diversas epistemologías.

Aquí tenemos la evidencia de integración, que genera la interpretación colectiva para la revisión curricular en tiempos de crisis, comprendiendo sus dimensiones, y asumiendo la relación de la interdisciplinaridad con la transversalidad, lo que cual se explica a través de lo que plantea Yus (1997), cuando expresó que la transversalidad consiste en un tratamiento específico que da cada área, en sucesivos momentos del curso académico, a uno o varios temas transversales, en este caso en particular referido a momentos de crisis y complejos que reclaman la especialización de la cultura, lo que llama compartimentar el currículum, es igualmente cierto que muchos de los problemas que afectan a las personas y a la sociedad de forma inmediata, reclaman otras soluciones globalizadoras e interdisciplinares en la organización del conocimiento curricular.

En consecuencia, Dávalos (2005) afirma que las características del currículum, como sistema simbólico, representan procesos mentales y formas de concebir el mundo y las prácticas educativas, lo cual le da una connotación epistémica en relación con la transdisciplinariedad y la transversalidad. El objeto de todo proceso de conocimiento es lograr, a través de la aplicación de unos métodos, formular conceptos, elaborar teorías, explicar la realidad, definir leyes y principios; pero estos no se consideran totalmente acabados, sino perfectibles. La formulación de conceptos y principios básicamente implica, formas de concebir el mundo, maneras de pensar y por ende maneras de actuar que viabilicen las prácticas educativas con una visión de hombre, de país y del mundo.

Al respecto la UNESCO (2015) en la Agenda 2030, plantea que la concepción curricular se vincula con la idea de un currículum mediador, entre el contexto social, cultural, político y educativo, en este sentido esta mediación no se ha hecho realidad en Venezuela por cuanto no se ha dado la oportunidad de transformarse en el cimiento de aprendizajes relevantes y sustentables. En efecto, la evidencia mundial indica que toda propuesta educativa exitosa está asentada en una robusta propuesta curricular. Implícita o explícitamente, la evidencia nos dice también, que menospreciar la discusión sobre el diseño y el desarrollo curricular es privarse de un instrumento fundamental para cambiar la educación de manera convincente, profunda y sostenible, atendiendo fundamentalmente a lo social, político, económico y cultura.

En relación al objetivo 2 Evidenciar aspectos epistémicos que subyacen en las acciones asumidas frente al COVID-19, para responder a la situación educativa actual se puede apreciar lo siguiente.

Para Adell (1997) entre los argumentos que sustentan una propuesta educativa y que se asocian a una epistemología curricular se encuentran cuatro aspectos fundamentales: Congenia las prioridades y necesidades de desarrollo de la sociedad y las propias necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal de los estudiantes; Facilita un proceso permanente de diálogo social y de construcción colectiva que

compromete la diversidad de instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo en torno a qué currículum es necesario para el tipo de sociedad que se quiere forjar; operativiza la política educativa en maneras concretas de enseñar y aprender, y orienta decisiones estratégicas sobre el qué, cómo y dónde invertir en recursos e insumos para sostener los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y orienta las prácticas pedagógicas y apoya al docente como guía y facilitador de los aprendizajes. Esta visión comprehensiva del currículum se refleja crecientemente en diferentes regiones del mundo, y en contextos marcadamente disímiles en cuanto a niveles de desarrollo político, económico y social. Como nunca antes, el currículum se posiciona en los planes de desarrollo y en las visiones educativas 2020, 2030 y más.

En este orden de ideas se asume los aspectos epistémicos como una reflexión profunda, un estudio crítico que brinda los elementos para la construcción del conocimiento que implique el reconocimiento de acciones como la autocrítica, la automotivación y una férrea voluntad de resolver problemas, de tal forma que cuando fenómenos como el COVID-19 que representa una situación compleja e imprevista, vuelvan a perjudicar al mundo, y así las nuevas generaciones sepan que las implicaciones de un cambio en tiempos de crisis, involucra una contextualización social de las situaciones críticas para sacar el mejor provecho de ellas.

Si analizamos los planteamientos de Morín (1990), el hecho educativo en tiempos de Coronavirus retoma dos aristas, las cuales son: saber afrontar las incertidumbres y saber enseñar la comprensión. Este autor plantea que en innumerables momentos y ante infinidad de situaciones, hemos sentido incertidumbre a lo inesperado, y es que precisamente lo incierto suele darle al hecho educativo una perspectiva de inseguridad y vulnerabilidad que desboca el desequilibrio e inestabilidad. Ante esto, Morín (*ob.cit*) cuestiona ¿por qué no enseñar principios de estrategias que permitan afrontar los riesgos?, y es que de alguna manera, se asume que, se puede buscar que los docentes puedan enfrentar lo inesperado y modificar el desarrollo de su actuar formativo con base en las informaciones previamente adquiridas y planeadas; potenciando que el buen docente debe siempre tener en mente varias alternativas de solución a los

problemas, procurando cada vez más el empoderarse de la certeza que frente a hechos como el coronavirus se debe actuar buscando soluciones inmediatas. Se aprecia en el planteamiento anterior que si se consideran estos argumentos el impacto en la calidad educativa sería sumamente importante y positivo, pero que lastimosamente no ocurrió así en el contexto actual.

En relación con los postulados de las fuentes teóricas señalados en los párrafos anteriores, encontramos una serie de aspectos concordantes que emergieron de los protocolos de los informantes claves, los cuales mencionan que la epistemología se caracteriza por aspectos que están implícitos y que en muchos casos no se hacen evidentes como por ejemplo su representación mental y el impacto en las prácticas educativas, por otra parte la necesidad de la participación de los miembros de la comunidad de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Conjuntamente con la participación de expertos en currículo y las instancias de gestión.

En este orden de ideas señalan que frente al fenómeno del COVID-19 esta reflexión participativa y colectiva no se ha dado. Igualmente plantean que el conocimiento curricular es producto de un proceso de investigación, quienes asumen la creación curricular se presentan ante la construcción de ese conocimiento con una estructura predeterminada para abordar la realidad que le(s) permite deconstruir o construir una nueva realidad (teoría) curricular y una visión de cómo ese conocimiento curricular impacta en el contexto al cual va dirigido, ese impacto no se ha hecho evidente.

La epistemología como una reflexión profunda, es un estudio crítico de las diversas ciencias, es decir brinda los elementos y fundamentos para comprender el proceso mediante el cual el hombre construye el conocimiento, existe, aunque no se declare y está presente de manera implícita en la concepción del currículo en sí misma y también en las concepciones curriculares de los actores que en él participan.

En concordancia con los planteamientos anteriores se arriba al objetivo 3 referido a describir los aspectos que caracterizan la necesidad de la existencia de una

epistemología curricular. En efecto si debe existir una epistemología curricular definida y clara, cosa que lamentablemente no ha sido común de observar en los últimos tiempos y de allí, el conjunto de incongruencias que en el ámbito de la fundamentación, las teorías y modelos curriculares se han evidenciado y que se han visto reflejados además en el ámbito de muchos de los actuales diseños curriculares, así como las políticas curriculares, los diseños y la administración curricular en general. Tales deficiencias se han hecho más evidentes en los actuales momentos frente a la pandemia.

Necesariamente debe existir una epistemología curricular como parte de un paradigma propio que se corresponde con el pensar y hacer del currículum. Si partimos del principio cierto de la pentadimensión paradigmática el currículum como producto del conocimiento tiene que desprenderse de una visión propia para generar dicho. Por otra parte, manifiestan que la epistemología curricular está vinculada con aspectos que integran saberes, experiencia y vivencias desarrolladas por los académicos e investigadores en la praxis educativa. Y así se articula el saber teórico con la práctica, interrelacionando e integrándolo a través de la comunicación e integrando el ser, con el hacer y el saber hacer. Se le asigna importancia a los procesos mentales y simbólicos en el desarrollo del currículum y la influencia del contexto y de la cotidianidad en el mismo y en este sentido la teorización emerge del contexto, igualmente se señala que en muchos casos la manera de concebir el mundo y las representaciones mentales no se reflejan o son distintas en cuanto a lo que se hace en la práctica pedagógica.

Existen elementos que dan cuenta de un currículum articulado entre el contexto social y cultural pero no se explica en qué medida existe, se comparte y se ejecuta una concepción curricular determinada que es lo que debe emerger de esos encuentros e intercambios de saberes, Las acciones que permiten integrar ideas, concepciones con el contexto cultural, social y político es precisamente a través de jornadas, encuentros, mesas de trabajo, intercambio de saberes, entre otros.

Los aspectos señalados anteriormente generan respuestas al objetivo relacionado con caracterizar las implicaciones y perspectivas de la existencia de una epistemología

curricular.

Implicaciones de una epistemología curricular

Una nueva epistemología curricular implica la construcción subjetiva del experto en currículo en concordancia con el contexto y sus actores académicos y de allí la comprensión de la acción de los procesos curriculares y su impacto en el ámbito educativo, en este momento en particular y frente a una situación tan compleja y cambiante muy especialmente en educación, el ámbito curricular adquiere una mayor importancia por cuanto la esencia epistémica determina las acciones a seguir para dar respuestas complejas y contextualizadas que satisfagan la demanda educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Se evidencia en lo epistemológico el hecho de que todo conocimiento implica, formular conceptos, construir teorías, explicar la realidad tanto en lo social, lo económico, lo político, y lo cultural así como, definir leyes principios y conceptos, los cuales son inacabados. La concepción curricular está asociada con necesidades de cambios en la educación lo cual implica nuevas visiones, nuevos enfoques y nuevas metodologías para lograr el bien común. Entre los factores o aspectos que evidencian la existencia de una epistemología curricular se tiene. La realidad social y natural, las necesidades, expectativas, cosmovisiones, valores culturales, y representaciones simbólicas de la sociedad.

Por otra parte la relación entre el objeto y el sujeto como parte del proceso de construcción de conocimiento y por ende de la epistemología curricular lo cual cambia de acuerdo a los referentes que le sirven de sustento a los distintos paradigmas, por lo tanto las evidencias en cuanto a lo teórico está dado por, existencia de un marco teórico que aporte referentes claros, correspondencia entre las teorías, los referentes paradigmáticos, el método y la metodología utilizada para establecer la relación sujeto cognoscente y el currículo como objeto de estudio. En el hacer, la existencia de una epistemología curricular se manifiesta por la congruencia entre los elementos praxicos

referidos al desarrollo curricular y los elementos teóricos que guían la acción con fines de transformar la administración del currículo en una práctica con carácter heurístico y transformador y no en el hecho de carácter productivo con lo que se aspira alcanzar la visión del currículo como elemento transformador del hecho educativo lo cual implica el desarrollo bajo un método definido casado con la visión de realidad o paradigma asumida para la generación del conocimiento curricular.

En concordancia con los planteamientos anteriores la teoría de la epistemología curricular representa e implica una visión de la educación, del contexto, del mundo, del hombre a través del pensamiento que abre paso a lo multidiverso y cambiante, para repensar, generando saberes interconectados revelando lo no visible. Por otra parte, implica que se revise y se reflexione en torno a los diseños curriculares, los contenidos, las competencias en función de las características de las instituciones educativas, los perfiles de los estudiantes y de los docentes y las condiciones de los representantes y en función de ello replantear la visión de los procesos curriculares desde la planificación, la administración, la articulación la implementación y la evaluación curricular.

Perspectivas de la aplicación de una epistemología curricular

La epistemología curricular representaría la base fundamental para evitar los errores y desaciertos cometidos durante este periodo de pandemia en cuanto a la poca reflexión curricular que permita revisar los diseños curriculares y en función de ello tomar decisiones y en relación a la gestión del currículo, su administración, el desarrollo curricular y por su puesto su evaluación para ir haciendo regulaciones con su respectivo acompañamiento que implique preparación constante de los docentes con impacto en estudiantes y representantes. El currículum como campo de estudio se ha mantenido activo creando formas y secuencias para asegurar la calidad educativa. Esas formas y secuencias están asociadas a los aspectos que caracterizan la ciencia actual, lo cual, no es la pretensión de alcanzar un saber verdadero sino, como afirma Popper (1985), la obtención de un saber riguroso y contrastable, ya que la ciencia debe conseguir

estructurar sistemáticamente los conocimientos.

Al respecto Shulman (1986), señala que el conocimiento no crece de forma natural e inexorable. Crece por las investigaciones de los estudiosos (empíricos, teóricos, prácticos), es decir, que la investigación curricular es la ruta hacia el conocimiento curricular, el cual no consiste en conocimientos dispersos e inconexos, sino en un saber ordenado lógicamente que constituya un sistema que permite relacionar hechos entre sí. En consecuencia la epistemología es la ciencia del saber absoluto, es el “estudio de la constitución de los conocimientos científicos que se consideran válidos” al respecto Pérez (1978), ha demostrado que el científico no es consciente de la totalidad de los factores (sociales, políticos, culturales e ideológicos) implicados en su actividad, ni sus propósitos y gestos son totalmente objetivos, ni las hipótesis son perfectamente conocidas y explícitas, ni su método totalmente transparente y protegido de toda influencia extraña.

La construcción teórica permite explicar hechos nuevos, Sarramona y otros (1998) señala que el conocimiento científico y la manera de acceder a él son relativos y están en función de cada momento histórico, lo que debe motivar a seguir investigando permanentemente en la búsqueda de conocimientos cada vez más amplios y estables. Este planteamiento es muy importante por cuanto se asocia a lo que implica el ámbito curricular que debe ir en concordancia permanente con el contexto. La epistemología curricular representa el ordenamiento secuencial y evidente de la búsqueda del conocimiento en el ámbito de los procesos curriculares y es así como se plantea la necesidad de responder a nuevas formas de ver el mundo, nuevas formas de pensar, nuevos modelos mentales, nuevas visiones que den respuestas complejas a una sociedad compleja, y por supuesto nuevas concepciones curriculares, que se hagan evidentes en el hacer y no se queden en el deber ser, en lo teórico y en el deseo.

En la construcción teórica de la epistemología curricular deben participar los miembros de la comunidad académica, a través de jornadas encuentros, mesas de trabajo conversatorios, lo cual genera consenso en cuanto su construcción y ejecución,

con sentido de pertenencia. Todo ello con la intervención de expertos en currículum por otra parte la participación de las instancias de gestión, y de todos los actores involucrados. El conocimiento curricular es producto de un proceso de investigación, quienes asumen la creación curricular se presentan ante la construcción de ese conocimiento con una estructura predeterminada para abordar la realidad que les permite deconstruir o construir una nueva realidad (teoría) curricular y una visión de cómo ese conocimiento curricular impacta en el contexto al cual va dirigido.

Entre los aspectos teóricos de la epistemología curricular encontramos fundamentalmente la dialéctica, la reflexión colectiva y el intercambio multidireccional de saberes, lo cual permitirá instalar una cultura epistémica con significado común en el ámbito curricular que conlleve a la construcción del norte de la educación en el país. En consecuencia podemos decir que si existe una verdadera epistemología curricular estaremos tranquilos para enfrentar situaciones complejas e imprevistas, porque tendríamos el apoyo de políticas curriculares institucionales y todos los actores académicos sabríamos con certeza para dónde vamos y como queremos y podemos ir, en consecuencia representa la base fundamental de la construcción del saber curricular, partiendo de su conceptualización hasta su inserción en los diversos contextos donde se desarrolla, en un marco temporal y espacial. al respecto, se hace necesario expresar que la interrelación se presenta al estar conformado como un sistema simbólico el cual antes de ser teorizado, parte de los problemas cotidianos que se generan en el ámbito educativo los cuales afectan a las personas involucradas en un determinado contexto accesibles.

Alliaud (2017), expresa que, para estar en condiciones de enfrentar los desafíos de la época, tenemos que construirnos o reconstruirnos constantemente, y en esa tarea, las claves no están ni en las variables personales (la búsqueda de una manera de ser y de actuar todopoderosa) ni en las instituciones (la respuesta a lo que la organización espera de nosotros), sino en el oficio. El oficio de enseñar transversaliza todo el proceso educativo y esto puede ayudar a organizar acciones colectivas para ofrecer a los estudiantes. Estamos en situación de una práctica de enseñanza que nos coloca a

todos a “repensar cómo hacemos” en un tiempo de “invención”.

CONCLUSIONES

En la actualidad no se están dando respuestas adecuadas, contextualizadas y pertinentes a la crisis actual, por otra parte no se evidencia la existencia de una postura, una visión y una concepción curricular que permita evitar errores y garantizar la calidad educativa, en este orden de ideas es necesario avanzar en la construcción de una epistemología del currículo, es preciso partir de la interpretación de los elementos epistemológicos, tales como, ideas, pensamientos, visiones, posiciones y concepciones, todo lo cual ayudaría a provocar situaciones de reflexión sobre los procesos curriculares y la generación de conocimiento científico en el ámbito curricular.

En este contexto la dialéctica se constituye en un aspecto fundamental que permite ajustarse a la situación educativa concreta respetando las formas y modos de conocer científicos, el ordenamiento lógico de las concepciones y la sistematización para acercarse al conocimiento que en este caso en particular está referido a lo curricular, piso y techo de la transformación educativa.

Los elementos que configuran la epistemología curricular representan la esencia de la construcción del conocimiento bien sea científico o cotidiano, el cual se genera a partir de la posibilidad que tiene el sujeto de relacionarse con su entorno, además de entender y aprehender la realidad, lo cual se encuentra estrechamente vinculado con la concepción que se tenga de construcción de conocimiento y de las formas y rutas que se recorran para llegar a obtenerlo.

La existencia de una epistemología curricular permitiría entre otras cosas al hacer referencia "al por qué de la necesidad de su existencia", dar coherencia interna y cohesión así como congruencia al currículo desde la perspectiva teórica, ontológica, axiológica, teleológica, metodológica, praxeológica en correspondencia con modelos claros e integrados para el diseño, desarrollo y evaluación curricular y el

establecimiento de referentes paradigmáticos que orienten la producción de conocimiento en el campo curricular; como campo de estudio con características propias, lo cual permitiría sin lugar a dudas, la generación de un conocimiento curricular consistente, con los paradigmas empleados para orientar la producción del conocimiento.

En este orden de ideas la transdisciplinariedad y la transversalidad representan una perspectiva epistemológica que no solo busca el cruzamiento e interpretación de diferentes disciplinas, sino que pretende integrarlas en un sistema único que asumido conjuntamente con la transversalidad permite compartimentar el currículum, proporcionando un tratamiento específico durante el desarrollo del proceso académico, y en particular frente a situaciones imprevistas que reclaman la especialización de la cultura y con ello del Currículum. Es necesario repensar y reflexionar en torno a la epistemología curricular, la cual implica una nueva visión, un nuevo enfoque que permita considerar la situación actual de las instituciones educativas, de los docentes, estudiantes y representantes y en función de ello emprender el trabajo técnico curricular, y así garantizar la toma de decisiones adecuadas, asegurar la calidad cognitivas y mejorar las condiciones afectivas. Para ello, es necesario que se asuman todos los procesos curriculares a nivel macro, meso y micro, considerando la planificación curricular, la articulación curricular, la implementación curricular, la evolución curricular, la administración curricular, el diseño y la gestión curricular como garante de los procesos mencionados anteriormente.

REFERENCIAS

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Publicado en *EDUTEC, Revista electrónica de Tecnología*. nº 7, noviembre de 1997, issn: 1135-9250
- Aguerrondo, I. y todos los autores (2014). Aprendizaje Efectivo Para Todos. ¿Cómo Lograrlo? Resumen de Informe de Investigación. Montevideo, Universidad ORT–Uruguay. Proyecto UNICEF
- Ander- (1994). Interdisciplinariedad en educación. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Argentina
- Alliaud, A. (2017). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica.

- Práxis Educativa*, vol. 13, núm. 2, Universidade Estadual de Ponta. Buenos Aires: Paidós
- Bolívar (1995) El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Publisher. Granada: FORCE. Universidad de Granada.
- Ceri (1975) (Centro para la investigación en innovación de enseñanza). Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. Traducido al español por Francisco González, México: Asociación nacional de institutos de enseñanza superior
- Colombo de Cudmani, (1999). Epistemología de la Física: Tópicos introductorios. 3. ed. Inst. de Física, Univ. Nac. de Tucumán
- Colombo de Cudmani, (2003). Qué puede aportar la epistemología a los diseños curriculares en física icenc, educ (online) Vol 9 N1
- Dávalos, M. (2005) Implicaciones epistemológicas del currículo transdisciplinaria. Gac Med Bol v.28 N.2. Cochabamba
- Glasser, B. y Strauss, (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Nueva York: Aldine
- Hurtado, J. (2000). Investigación Holística. Metodología. Caracas, Venezuela: Sypal
- Marope, M. (2014). Improving the equity of quality and learning in education: A systemic approach. N. V. Varghese (ed.), A Report from the IWGE. From Schooling to Learning. París, UNESCO-IIEP, pp. 55-79
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas
- MPPE (2020). Cada familia una escuela. Material mimeografiado
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro Publicado en octubre de 1999 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - 7 place de Fontenoy - 75352, París 07 SP - Francia
- Opertti, R. (2016). Educación Inclusiva 2030: Temas e Implicancias Para América Latina. En Adolescentes y Jóvenes en Realidades Cambiantes. Notas Para Repensar la Educación Secundaria en América Latina. UNESCO
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2020). Gobierno de Estados Unidos
- Oviedo, O. (2020). La educación en tiempos de Covid 19: Una interpretación desde la epistemología social" a Unidad de Gestión de Educación Virtual.
- Pérez, A. (1978). Epistemología Educación. Volumen 34. Biblioteca Promoción del pueblo. Zero
- Popper, K. (1985). La lógica de la investigación científica. Madrid-España: Techos.
- Sacristán, G. (2015). El significado del currículo. Teoría y práctica. Ensayos sobre el currículum. España: Morata
- Salinas, J. (1997): Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. Instituto Universitario de Postgrado. Universidad Autónoma de Madrid.

España: Santillana

Sarramona, J. (1998). "¿Qué es ser profesional docente?". Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 10, pp. 95-144. UNESCO

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, vol. 15, núm. 2, pp. 4-14

Tejedor, C. (1993) Historia de la filosofía en su marco cultural, editado por SM. España

UNESCO (2015): El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo xxi Disponible en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/wpci-15-

UNESCO (2015) sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible <http://en.unesco.org/sdg>

UNESCO (2020) "La Educación en América Latina y el Caribe frente a la Pandemia

UNESCO (2020) "Informe de evaluación y continuidad Educativa en momentos difíciles". Encuesta

Yus, R. (1997). Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid, España: Alauda

Desafíos desde la Extensión Universitaria de la UPEL para la Formación Docente en la consecución de los objetivos de la Agenda 2030

Curricular Policy for Teacher Training in Venezuela: Challenges from the 2030 Educational Agenda

Desafios da Extensão Universitária UPEL para a Formação de Professores no cumprimento das metas da Agenda 2030

Humberto González Rosario

humbergr@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8899-5924>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en noviembre de 2020, arbitrado en febrero de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Actualmente, el Instituto Pedagógico de Caracas vive problemáticas complejas; esta investigación estudia las acciones y omisiones curriculares que obstaculizan o propician la atención de los desafíos desde la Extensión Universitaria de la UPEL para la Formación Docente en la consecución de los Objetivos 1 al 7 de la Agenda 2030 (ONU,2015). El propósito es construir teorizaciones y lineamientos que orienten el establecimiento de una cultura en la UPEL-IPC, fundamentada en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y responder a la Agenda 2030. El estudio se realizó con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, basado en la teoría fundamentada y su Método Comparativo Continuo (Strauss y Corbin, 1998; González, 2012). Se analizaron documentos, Actividades de Extensión Acreditables, un diplomado y entrevistas realizadas a expertos extensionistas. Ello permitió construir los principios rectores, proposiciones teóricas (competencias transversales, enfoques imbricados) y lineamientos curriculares para implementar la EDS y contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030.

Palabras clave: extensión universitaria; educación para el desarrollo sostenible y agenda 2030; competencias transversales para la EDS; imbricación de enfoques en ODS; currículo de educación superior

ABSTRACT

The State curricular policy for teacher training in Venezuela is addressed, from the constructivist paradigm and the methodology of deliberative analysis of public policy, with the purpose of revealing the significant elements to build a new curricular policy for

teacher training in Venezuela, within the framework of the challenges proposed by United Nation (2015) 2030 Education Agenda. Qualitative content analysis techniques are combined with hermeneutical analysis, documents and the opinion of an intentional sample of Venezuelan teacher educators. The categories of problematization, directionality, and democracy, emerge as significant elements, from the analysis of the inconsistencies of the current curricular policy of teacher training in Venezuela, with respect to the challenges posed by the 2030 Agenda and the historical moment, such as objects for constructive deliberation in the process of formulating a new curricular policy for teacher training.

Keywords: university extension; education for sustainable development and agenda 2030; cross-cutting skills for EDS; imbrication of approaches in ODS; higher education curriculum

RESUMO

Atualmente, o Instituto Pedagógico de Caracas vive problemas complexos; esta pesquisa estuda as ações e omissões curriculares que dificultam ou promovem a atenção aos desafios da Extensão Universitária da UPEL para a Formação de Professores no cumprimento dos Objetivos 1 a 7 da Agenda 2030 (ONU, 2015). O objetivo é construir teorizações e diretrizes que orientem a constituição de uma cultura na UPEL-IPC, com base na Educação para o Desenvolvimento Sustentável e em resposta à Agenda 2030. O estudo foi realizado com a abordagem qualitativa e o paradigma interpretativo, com base na teoria fundamentada e seu Método Comparativo Contínuo (Strauss e Corbin, 1998; González, 2012). Foram analisados documentos, atividades de divulgação com crédito, um diploma e entrevistas com especialistas em extensão. Isso permitiu a construção dos princípios norteadores, proposições teóricas (competências transversais, abordagens sobrepostas) e diretrizes curriculares para implementar a EDS e contribuir para o cumprimento da Agenda 2030.

Palabras clave: extensión universitaria; educación para o desenvolvimento sustentável e a agenda 2030; competências transversais para EDS; sobreposição de abordagens em ODS; currículo do ensino superior.

INTRODUCCIÓN

En la medida que las diversas sociedades del mundo luchan por mantenerse al ritmo del progreso de la ciencia y la tecnología; así como también de la globalización, se enfrentan continuamente a múltiples y nuevos desafíos. Vivimos en un planeta que cada día se hace más complejo y está afectado por la incertidumbre y el caos. Desde el año 1997, la UPEL IPC, participa con la UNESCO en la elaboración de las políticas educativas para la prevención del VIH y Sida. Esto ocurrió antes de la Declaración de los Objetivos del Milenio (OPS, 2005). Sin embargo, aunque la UPEL intentó dar

respuesta mediante las Actividades de Extensión Acreditables con la sistematización del 5 de mayo de 2005, no se le dieron respuestas a los Objetivos del Milenio (ODM). Los dilemas morales ante los distintos intereses individuales de los docentes, grupales, descuidaron el concepto clave para lograr una Educación Ambiental hacia la sostenibilidad que afectan la ética del ciudadano planetario.

De la misma forma, Venezuela está perturbada por la degradación ambiental, social, económica, específicamente los servicios públicos que le impiden el derecho a que sean atendidas las necesidades básicas planteadas por Maslow (1998), estas requieren tenerse en cuenta para que la población tenga salud, bienestar y felicidad. Por estas razones, cada día somos más vulnerables y estamos expuestos ante las amenazas socionaturales y tecnológicas (Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos, 2009). Este hecho no ocurre solo en los exosistemas y mesosistemas conceptualizados por Bronfenbrenner (1979); también ocurren en las instituciones educativas (microsistema) como es el caso del Instituto Pedagógico de Caracas, que ha sido perturbado por las condiciones del mesosistema, exosistema y por su propio ontosistema organizacional institucional. Por ello, es tan importante el hecho de que desde 1998, la función de la Extensión, en lo sociocultural, extensión académica, el deporte y la recreación, desde de la Universidad, tal como lo expresaba Rubén Trejo el Maestro extensionista de la UPEL: “La Universidad es un vecino más”, referido por Arístides Hernández el 30 de julio de 2018, a los 30 años de haberse consolidado como UPEL. Lo cual coincide con Rieckmann (2020), quien afirma que la universidad como parte de la comunidad tiene el rol de cumplir con la responsabilidad social.

Por otra parte, la UNESCO (2013) y el CEPAL (2019) plantean que todas estas condiciones exigen acciones creativas, innovadoras y autónomas, porque la complejidad de la situación supera los procesos básicos que permiten la reducción o resolución de problemas. Ello funcionaría únicamente si se cuenta con un plan. De allí, la importancia de que las personas aprendan a comprender el complejo mundo en donde viven. Por su parte, Wals y Lenglet (2016) sostienen que la ciudadanía se centra

en ser capaces de colaborar, manifestarse y actuar en aras de un cambio positivo para la humanidad, estas personas son denominadas “ciudadanos de sostenibilidad”.

Por lo anteriormente expuesto, en mi condición de integrante del Consejo Directivo y del Consejo Académico del IPC, he recogido los planteamientos de los diversos actores sociales quienes han planteado continuamente las problemáticas asociadas a los Objetivos 1 al 7 de la Agenda de 2030, y a los que no hemos podido dar respuestas, ni soluciones. Por lo que me he preguntado: ¿Cuáles han sido las acciones y las omisiones que han caracterizado la cultura organizacional del IPC ante el “Mandato de la Agenda 2030”? ¿Qué factores han obstaculizado o propiciado el éxito de la EDS para poder avanzar en el cumplimiento de los ODM y cumplir con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y adelantarse a dichos objetivos antes de que ocurrieran estos acuerdos internacionales? ¿Qué teorizaciones, propuestas o lineamientos tenemos que construir o implementar para cimentar un IPC centrado en la sostenibilidad y poder ser reconocido como una “Institución Sostenible”? ¿Hasta cuándo los Mandatos de las Naciones Unidas van a llegar tarde para la construcción de las reformas curriculares que permitirán la formación docente pertinente, permanente, actualizada, extensionista y no se realicen en casos aislados, personificados.

A continuación se presenta el conocimiento empírico de la realidad ipecista y algunas aseveraciones de investigaciones que evidencian las problemáticas, presentes en la coexistencia del Diseño Curricular 1996 y el Diseño Curricular 2015 y que en ningún momento bajo las órdenes del Ministerio de Poder Popular de Educación Universitaria se exige el cumplimiento de los Objetivo de los ODS 2030. Lo que sí existe son una serie de denuncias ante el Consejo Directivo que hasta el momento no se le han podido dar respuestas para contribuir a construir una Universidad Sostenible. Como son 17 Objetivos de las ODS de la AGENDA 2030, es imposible tratar todas las problemáticas, por lo que se decidió considerar sólo los Objetivos del 1 al 7 de la Agenda 2030 y la realidad empírica en el IPC. Ellos son:

• **Fin de la Pobreza:** las condiciones de pobreza de docentes, estudiantes, administrativos y personal de servicio afectan su calidad de vida. Actualmente, el salario mínimo mensual propicia la pobreza. Las personas no cuentan con medidas apropiadas de protección social; razones por las cuales, ha ocurrido un incremento de renunciaciones y emigraciones de los actores institucionales en busca de una mejor calidad de vida (González y De Tejada, 2020). Este objetivo se vincula con el 2 “ **Hambre Cero**”, que se devela en la ausencia de seguridad alimentaria y estrategias para una mejor nutrición, la deficiencia en el comedor estudiantil, y la ausencia de comedores para docentes, administrativos y personal de servicio; así como, la falta de atención nutricional en mujeres en gestación. Todo lo anteriormente expuesto, perturba la paz interna de las personas y de la comunidad tal como lo argumenta Gandhi (1972); por consiguiente, tenemos la ausencia de la paz institucional y la paz social en la población venezolana.

• **Salud y Bienestar:** Mendoza (2018) señala deficiencias en los servicios de la Unidad de Desarrollo de Bienestar Estudiantil (UDBE). Además, existe un incremento de embarazos no planificados, desatención de las epidemias; así como, un débil uso del enfoque de gestión de riesgo. En el mismo sentido, no son atendidas institucionalmente las enfermedades ocasionadas por ausencia o baja calidad del agua. Se registran muy pocas acciones para promover la salud mental y el bienestar, el uso indebido de alcohol y otras drogas. Por otra parte, existe debilidad en la garantía del acceso a los servicios de salud sexual y salud reproductiva (SS y SR), incluidos los de planificación familiar y la ausencia de nexos con los Programas Nacionales. Por lo tanto, la población ipecista se hace más vulnerable al no contar con una cobertura sanitaria gratuita y de calidad.

• **Educación de Calidad:** Aumento de la deserción estudiantil debido a factores socioeconómicos que generan condiciones insostenibles, por lo cual deciden trabajar o cambiar de carrera. La implementación del currículo se ha realizado sin la previa formación de los formadores de docentes. En otro orden de ideas, se ha hecho evidente la carencia del dominio de competencias lingüísticas básicas, como problemas en ortografía, organización sintáctica, léxico disminuido, dicción, oratoria, entre otros. Así

mismo, deficiente dominio de competencias en educación matemática básica. En el mismo sentido, la ausencia de equipos y condiciones de conectividad impiden operacionalizar las TIC en el currículo para poder atender a estudiantes y acciones gerenciales, en tiempos normales y en pandemia. Igualmente, para el aprendizaje de lenguas extranjeras se presentan obstáculos porque no se cuenta con docentes, equipos y laboratorios de idiomas.

En el mismo sentido, obstaculizan la calidad educativa: la falta de recursos para el desarrollo de actividades socioculturales, deportivas y recreativas. Se evidencia en las inadecuadas instalaciones, sumadas a la ausencia de materiales deportivos y debilidades en los laboratorios de fisiología y biomecánica. De igual forma, es imposible realizar trabajos de campo y de laboratorios por ausencia de insumos, transporte y viáticos para docentes, estudiantes y conductores. Todo ello influye en el deterioro de lo sociocultural, del Deporte y la Recreación; así como en la calidad de la Educación Científica y Tecnológica.

• **Igualdad de Género:** Desde la perspectiva institucional se evidencia la ausencia de estrategias para evitar la discriminación contra mujeres y niñas, y de acciones a fin de eliminar formas de violencia contra ellas. No existen programas de acción para asegurar la salud sexual, salud reproductiva y los derechos reproductivos de las mujeres.

• **Agua limpia y saneamiento:** la comunidad ipecista denuncia la escasez o ausencia de disposición de agua potable y agua para servicios sanitarios, en el servicio del comedor, actividades recreativas y deportivas. La falta de mantenimiento de las problemáticas que presentan los tanques y las bombas de agua y los problemas de acceso a los servicios de saneamiento e higiene, impiden el uso de los sanitarios. Esta realidad es un contraejemplo para la formación de los futuros docentes, porque lo asumen como lo normal. Se agrava por la falta de conciencia en cuanto a la vinculación que tienen las inadecuadas condiciones sanitarias con los problemas epidemiológicos que afectan a la población, causados por virus, bacterias, protozoos, hongos y

endoparásitos, ello exige la implementación de una cultura de agua y de estilos de hábitos higiénicos a nivel institucional.

A lo anteriormente expuesto, se suma la ausencia de productos higiénicos como jabón, papel sanitario, desinfectantes, bolsas para papeleras y de basura. La falta de planes de contingencia ante la ausencia del servicio de agua y electricidad perturba el cumplimiento de las acciones planificadas. La explicación que se le da a estas condiciones sanitarias es la ausencia de presupuesto para la adquisición de los productos sanitarios; el cual depende de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y no de la institución; y este, a su vez depende de Oficina Nacional de Presupuesto (ONAPRE).

En el mismo orden de ideas, se asevera que no existen actividades que formen al futuro docente hacia una cultura de agua, centrada en los valores éticos y estéticos de los servicios sanitarios y de exigir con coraje cívico la calidad de infraestructura del IPC. Estévez (2019) sostiene que la sustentabilidad estética de la condición humana es uno de los Desafíos de la Educación Contemporánea.

•**Energía asequible y no contaminante:** Descuido en la infraestructura y mantenimiento de las instalaciones que prestan servicios energéticos al IPC. No existen ni se gestionan alianzas con la cooperación internacional para facilitar el acceso a la investigación y a la tecnología de las energías limpias. Inatención en la formación de los actores de la comunidad ipecista como contralores sociales del uso de energía y del buen mantenimiento de la iluminación. Permanece el desconocimiento de la vinculación del consumo de energía con el valor económico que significa para la institución. Destaca la ausencia de supervisión de la infraestructura y se añade el vandalismo y hurto de interruptores y luminarias. Lo cual indica problemas éticos y ausencia de sentido de pertenencia institucional en algunos integrantes de la comunidad ipecista.

Lo anteriormente expuesto, exige la sistematización de esta realidad con la finalidad de conocer qué acciones y omisiones hemos realizado, explicar cómo lo hacemos,

argumentar cuáles son los factores que influyen en la implementación desde los ODM, la EDS y, por consiguiente, el potencial cumplimiento de los ODS a nivel institucional.

El propósito de esta investigación es: construir teorizaciones y lineamientos que orienten el establecimiento de una cultura en la UPEL-IPC, fundamentada en la Educación para el Desarrollo Sostenible y dar respuesta a los objetivos 1 al 7 de la Agenda 2030. El curriculum vigente para el Diseño Curricular 1996, sigue siendo el construido con el formato del 5 mayo de 2005. Al usar el Método de Comparación Continua, se evidencia que algunos de los proyectos de Actividades de Extensión Acreditables, de nuevo el IPC, da un paso de avanzada para incluir lo relacionado con los Objetivos del Desarrollo Sostenible Agenda 2030, sin esperar los cambios curriculares y lineamientos para su construcción. De nuevo la UPEL-IPC, dio respuestas anticipadas con visión futurista. Lamentablemente, las Actividades de Extensión Acreditables (AEA) fueron sustituidas en el Diseño Curricular 2015, por los Proyectos de Extensión en el Currículo (PEC). Las razones que han impedido la implementación, es que la Dirección Nacional de Informática es que no existe el sistema de registro de calificaciones (Diseño 2015), equipos tecnológicos y tampoco se cuenta con un equipo humano que lo realice. Por eso, es que en el presente estudio se consideran sólo las AEA de 2006 hasta el 2019.

Por los argumentos expuestos, es que el presente estudio tiene como objetivos de investigación: (1) Develar las acciones y realidades coincidentes y las discrepantes en relación con la Agenda 2030 presentes en el contexto institucional, considerando los aportes históricos, ambientales, económicos y políticos de las actividades ambientales. (2) Identificar los factores obstaculizadores y propiciadores de las acciones desde la Extensión Universitaria de la UPEL-IPC para la contribución al logro de los objetivos 1 al 7 de la Agenda 2030, desde una mirada de los aspectos ambientales, sociales, jurídicos, socioculturales, políticos y laborales. (3) Formular Principios Rectores, Propositiones Teóricas y Lineamientos que orienten la construcción de la cultura en la UPEL-IPC, cimentada en la EDS y ODS para dar respuesta a los objetivos 1 al 7 de la Agenda 2030, que han de ser constructos que sirvan como los principios orientadores

para la reestructuración, afinación en integración de las funciones de gestión, investigación, docencia, centradas en las funciones de extensión universitaria desde la UPEL.

MÉTODO

La presente investigación está vinculada con la Línea de Investigación: Laboratorio Socioeducativo (LABSOEDU). El estudio se realizó desde la concepción de la complejidad, mediante el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, con perspectiva crítica y con apoyo en la teoría fundamentada y su método comparativo continuo (MCC) (Glaser y Strauss, 1967; Pandit, 1996; Strauss y Corbin, 1998, González, 2012). La interpretación y la construcción de los datos obtenidos se realizaron mediante la observación directa, el análisis de documentos y el análisis de las entrevistas. La triangulación de la información obtenida en las Unidades de Análisis permitió la comparación de la teoría vigente con la teoría emergente y se formularon los Principios Rectores, Propuestas Teóricas y Lineamientos para fortalecer la EDS en el currículo de la UPEL, desde las funciones de Extensión, centrados en sus aportes históricos curriculares desde los Objetivos del Milenio (ODM) y los primeros avances en la EDS.

RESULTADOS

Para dar respuesta a los objetivos de esta investigación, mediante la teoría fundamentada y con apoyo en el MCC, se seleccionaron y analizaron las Actividades de Extensión Acreditables (AEA), desde el año 2006 hasta el 2019; las cuales fueron construidas y aplicadas según Lineamientos Curriculares de acuerdo a la Resolución del Consejo Universitario (RCU) del 5/5/2005. Como una primera Unidad de Análisis que consta de 95 documentos, de los cuales sólo se escogieron y categorizaron las AEA vinculadas con los actuales ODS 2030. Como este análisis de las AEA, no permitió la saturación teórica de las categorías, para poder dar respuestas a los objetivos de investigación y en concordancia con el método de Strauss y Corbin (1998)

se amplió el muestreo teórico; por lo que se procedió a seleccionar la segunda Unidad de Análisis: “Diplomado de Educación Integral de la Sexualidad Humana” (EISH), la cual se eligió por su éxito, producción de conocimientos, reconocimientos internacionales y nacionales, por el uso de diversos enfoques y por estar dentro del Convenio con el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) con la UPEL, desde el año 2008 hasta 2019, once años de historia en sinergia con las Agencias Internacionales de las Naciones Unidas (UNFPA, ONUSIDA, UNESCO, UNICEF, entre otras alianzas estratégicas.

Al considerar dicho Convenio, y las alianzas, se incluyó el Objetivo 17, hecho que contribuyó a la construcción de una teoría que responde a las interrogantes planteadas. La tercera Unidad de Análisis corresponde a cuatro expertos que ocupan cargos gerenciales, docentes extensionistas comprometidos y vinculados con las funciones de Docencia y de Extensión, incluye a un investigador notable del IPC.

Categorías de Análisis de las Actividades de Extensión Acreditables que contribuyen a cumplir con los Objetivos del Desarrollo Sostenible en el IPC desde 2006 hasta 2019

Antes de iniciar la discusión de resultados, cabe resaltar que estos Programas de Proyectos de Actividades de Extensión Acreditables (AEA), aún vigentes, fueron respuestas a los Objetivos del Milenio (ODM) y no a los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Las AEA corresponden al Diseño Curricular de 1996. Gracias a la sistematización realizada con base en la Resolución del Consejo Universitario de la UPEL (RCU: 5/5/2005), se detecta que muchas dieron respuestas a los ODM, sin que estos lineamientos estuviesen explícitos en dicho Diseño Curricular 1996. Los autores que elaboraron los Programas de las AEA con la intención de dar respuestas a problemáticas sociales, ambientales y éticas, vinculadas con la educación de calidad, DD.HH y promoción de la salud; todas de su interés como docente o investigador. A continuación, se presenta el análisis de las evidencias de las problemáticas tanto desde el conocimiento empírico como del conocimiento científico centrado en las investigaciones institucionales.

Objetivo 1: Fin de la pobreza. No existe ninguna AEA que trate esta problemática ni a nivel institucional, local, nacional, ni tampoco se estudia su ubicación a nivel mundial. Sin embargo, existe una marcada pobreza en la comunidad ipecista. Está relacionado con el Objetivo 2: Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible. Las AEA vigentes son: Producción de plantas medicinales y aromáticas. Código: GGEN418, y Producción de plantas ornamentales y forestales para la Escuela Básica. Código: GGEN403, ambos con la RCD: 2008-30-63. Una referida a: Desnutrición como problema socio-ambiental, no se impartió más por jubilación y la renuncia y posterior emigración, a Brasil y Chile, de los docentes que eran de nuevas generaciones. Lo que significa “fuga del talento humano” lo cual inhibe el éxito de la extensión.

Objetivo 3: Salud y bienestar. Las AEA que promueven la salud de las personas y de la comunidad ipecista o la salud a personas que viven con alguna discapacidad, que se vinculan con este Objetivo, con RCD: 2007-18-174, se presentan en el cuadro 1.

De estas AEA, presentes en el cuadro 1, siguen vigentes, con éxito atribuido por el número de cursantes y actividades realizadas con vinculación intra y extracomunitaria, sólo la 1 y la 2. La 7 y 8, dependen de la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil (UDBE), deberían permanecer en oferta académica, pero existen problemas gerenciales que inhiben su implementación, lo cual coincide con lo planteado por Mendoza (2018).

Las AEA vinculadas con este Objetivo 3, que conforman la Categoría de Análisis “Actividad Física, Recreación y Deporte” (AFRD); según RCD: 2008-30-63, 2017-132-84), se presentan en el cuadro 2.

Cuadro 1. Actividades de Extensión Acreditables vinculadas con la Salud y Bienestar

N°	Nombre de la Actividad de Extensión Acreditable referida a la Promoción de la Salud Integral para cualquier Tipo de Persona
1	Formación de promotoras y promotores de prevención de embarazo en adolescentes, infección por VPH y VIH/Sida. Código: GGEN401. Profesores activos.
2	Las drogas y su prevención desde el ámbito educativo. Código: GGEN363. Profesor activo.
3	Formación de promotores y promotoras en gestión de riesgos y desastres. Código: GGEN400. No se impartió más, porque los docentes emigraron a Ecuador o se jubilaron.
4	¡A ganarle la batalla a las parasitosis en la escuela! Código: GGEN2012. EL docente asumió cargo gerencial. No se impartió más.
5	Programa de manejo de desechos sólidos urbanos. Código: GGEN365. La docente se jubiló y no se impartió más. Ausencia de talento humano sostenible.
6	Urgencias y emergencias en el aula. Código: GGEN2013. (Docente trasladado para UPEL-IMPM, Mérida). Sin dejar escuela para su prosecución.
7	Programa de asesoramiento en recreación para el desarrollo y bienestar estudiantil en la UPEL-IPC. Código: GGEN1060. El docente se jubiló, sin formar generación de relevo.
8	Programa Aula Salud para el Desarrollo y Bienestar Estudiantil. Código: GGEN394. El docente se jubiló, sin formar generación de relevo. Esta AEA es obligatoria para toda la UPEL, debería ser administrada por la Unidad de Desarrollo y Bienestar Estudiantil.

Cuadro 2. Actividades de Extensión Acreditables vinculadas con la Actividad Física, Recreación y Deporte.

N°	Nombre de la Actividad de Extensión Acreditable referida a la Promoción de la Salud Integral que incluyen la Actividad Física, Recreación y Deporte
1	Del fútbol competitivo al fútbol básico. Código: GGEN604. Permanece activa y con éxito.
2	Natación para la salud. Código: GGEN1614. Se deja de impartir por jubilación de docentes y deterioro de la infraestructura de la piscina.
3	Hacia la Gimnastrada. Código: GGEN1610. Permanece activa,
4	Organización de eventos coreográficos a nivel escolar. Código: GGEN2024. Inactiva.
5	Organización de eventos escolares y comunitarios de fútbol sala. Código: GGEN1620. Inactiva
6	Organización de eventos internacionales de atletismo. Código: GGEN1621. Inactiva.
7	Organización de eventos lúdicos-deportivos para el desarrollo motor del infante en Educación Inicial. Código: GGEN1631. Inactiva.
8	Organización de eventos recreativos para el buen uso del tiempo libre. Código: GGEN2023. Inactiva, docente solicitó permiso no remunerado.
9	Actividad física para el adulto mayor. Código: GGEN2025. Activa con el mayor de los éxitos para atender a esta generación tanto intra como extracomunitaria.

En relación con estas AEA referidas a las AFRD: están activas la 1, la 3 y la 9. La 2,4, 5, 6,7 y 8 dejaron de realizarse por no contar con la infraestructura, uniformes, servicios de transporte e insumos de alimentación e hidratación. Las AFRD representan una oportunidad para integrar áreas, saberes, y el acercamiento con la comunidad para promover la salud; sin embargo, se observa su reducción por la fuga del talento humano (emigración) o jubilaciones tempranas, a fin de dedicarse a actividades que le permitan honrar sus compromisos (González y De Tejada, 2020). De este análisis emerge una competencia transversal que pudiera referirse a: “Reconoce que la Actividad Física, Recreación y el Deporte, implementadas mediante estrategias integradoras de saberes contribuye a garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades y en todos los contextos. Se destaca, que estas acciones también contribuyen a una “Educación de Calidad”.

Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos: (a) Las AEA vinculadas con el Obj. 4 (RCD: 2007-18-174 y 2017-132-84), específicamente desde de la Categoría “Educación de Calidad en Matemática, Lengua Materna y Lenguas Extranjeras”, se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3. Actividades de Extensión Acreditables vinculadas con la Categoría: “Educación de Calidad en Matemática, Lengua Materna y Lenguas Extranjeras”

Nº	Nombre de la Actividad de Extensión Acreditable referidas a la Dimensión de la Educación de Calidad en Matemática, Lengua Materna y Lenguas Extranjeras
1	Promoción y animación de la lectura y la escritura creativa para la educación en valores: lectura y escritura en el aula, la familia y la comunidad. Código: GGEN2006. La docente se jubiló. Fuentes de apoyo financiero desaparecieron.
2	Promoción de la lectura en Educación Inicial y Primera Etapa de Educación Básica. Código: GGEN399
3	Gerencia de eventos para la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras. Código: GGEN352.
4	Cine foro en Francés. Código: GGEN1084 (3 y 4 Docentes jubiladas)
5	Olimpiadas Matemáticas desafío para los niños, niñas y adolescentes. Código: GGEN420 (Renunciar para trabajar en una universidad privada)

En relación a las AEA presentes en el cuadro 3, las de lengua materna, la 1, 2 se dejaron de impartir porque las docentes renunciaron o se jubilaron. Las referidas a las

lenguas extranjeras 3 y 4 no se ofertaron más por falta de docentes, porque aprovechando la ventaja de saber idiomas extranjeros, los docentes renunciaron o se jubilaron para mejorar sus condiciones de vida. La número 5 era una de las pocas para cautivar en Educación Matemática. Al renunciar el docente, desaparece la actividad.

Por las aseveraciones realizadas, es imposible cumplir con el Obj. 4 referido a la educación en la lengua materna y en matemática, sin contar con docentes especialistas. Lo mismo se aplica al aprendizaje de lenguas extranjeras (francés e inglés). Como se puede observar las áreas prioritarias para una Educación de Calidad, planteadas en la Agenda 2030 no están siendo atendidas desde las AEA que administra la Subdirección de Extensión. Se añade, lo que manifiesta la Coordinadora de Extensión Académica: "...la oferta académica siempre ha sido mayor que la demanda". "...Aun no sabemos cuántos estudiantes faltan por cursar las AEA del Currículo UPEL 1996, aunque se le ha solicitado a las diversas instancias...". Se devela la ausencia de sinergia entre Departamentos, Subdirección de Docencia, Subdirección de Extensión y la Unidad de Control de Estudios; esta situación, hace difícil planificar la oferta porque no se sabe cuántos estudiantes requieren los tres créditos de las AEA para culminar sus estudios.

De este análisis, se puede construir una competencia transversal centrada en la "Educación de Calidad en Matemática, Lengua Materna y Lenguas Extranjeras", porque la matemática y la lengua no deben ser solamente los referentes de las pruebas que evidencian la "Educación de Calidad", según plantea el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) (Marvez, 2018); por ende, en la medida que los ciudadanos planetarios conozcan diversas lenguas extranjeras accederán al conocimiento científico de otras culturas y valorarán lo sociocultural para comprender la importancia de lo intercultural.

Las AEA que tratan o vinculan con este Obj. 4, (RCD: 2008-30-63,2007-18-174 y 2017-132-84), específicamente, desde el Área Sociocultural se categorizan en Artes

Plásticas, Artes Escénicas, Artes Musicales, Patrimonio Cultural. Las más relevantes se presentan en el cuadro 4.

Cuadro 4. Actividades de Extensión Acreditables vinculadas con el Área Sociocultural: Artes Plásticas, Artes Escénicas, Artes Musicales, Patrimonio Cultural.

Nº	Nombre de la Actividad de Extensión Acreditable referidas al Área Sociocultural las Actividades se Categorizan en Artes Plásticas, Artes Escénicas, Artes Musicales, Patrimonio Cultural
1	Educación Patrimonial un espacio por construir entre la Unidad Educativa Miguel Antonio Caro y la puesta en uso social del patrimonio cultural. Código: GGEN2009. La docente, actualmente jubilada, ha sido uno de los mejores ejemplos de productos de investigación que emergen de la función extensionista.
2	Manejo y uso de recursos tecnológicos en propuestas artísticas y teatrales para contextos educativos y comunitarios. Código: GGEN1045. Se evidencia la integración de la investigación con la extensión universitaria.
3	Títeres para gozar, títeres para aprender. Código: GGEN1092. Con alta participación y éxito extensionista intra y extrauniversitaria.
4	Promoción de la Cultura de la Memoria Musical de las Parroquias Circunvecinas. Código: GGEN1086. Con éxito y oferta académica constante.
5	La Tradición de la Paradura del Niño Jesús. Código: GGEN1042. Activa y con mucho éxito. Ha abierto caminos para la investigación y la extensión.

Al analizar las AEA que se refieren a las Artes Plásticas, Artes Escénicas, Artes Musicales, Patrimonio Cultural se revela que existen seis (6) AEA, seleccionadas para el muestreo, sólo la número 2 referida a artes escénicas es ofertada por el Depto. de Arte. En esta AEA se tratan problemáticas de lo sociocultural y lo intercultural, convocan y realizan Festivales de Teatro a nivel nacional e internacional, en los cuales se presentan acciones de extensión y ponencias de investigación. En todas estas actividades se integran las artes plásticas, escénicas y musicales. Cabe señalar que existen pocas AEA en artes plásticas. Por otra parte, la AEA N° 3: “Títeres para gozar, Títeres para aprender”, coordinada por el Director del Teatro de Títeres del IPC, Prof. Elías Carrillo, el grupo cumplió 40 años en octubre de 2020. Se maneja la integración de las artes plásticas, escénicas y musicales; así como también, la lectura, escritura de guiones, literatura, la recreación; y la educación científica y tecnológica. Ha sido históricamente exitosa y ha atendido a la comunidad intra y extrauniversitaria. Se ha

presentado en diversos contextos, poblaciones y público de todos los grupos etarios. Maneja lo sociocultural, lo intercultural y lo ambiental. Ha sido objeto de reconocimiento institucional, municipal, nacional e internacional. Se destaca el valor recreacional que tiene para la comunidad.

En el mismo orden de ideas, en la AEA N°4, permanentemente ofertada por el Depto. de Geografía e Historia, y coordinada por la Prof. Noemí Frías, plantea que se manejan diversos contextos, lo sociocultural, el enfoque geohistórico y lo intercultural. Por último, la AEA 5, “La Tradición de la Paradura del Niño Jesús”, ofertada por el Dpto. de Castellano y Literatura, desde el año 2005 II como AEA y desde hace 28 años se ha mantenido como tradición institucional. Con el cambio curricular se apoyó en las funciones de extensión para involucrar a estudiantes y demás actores de la comunidad ipecista. En conversaciones con la experta Norma González de Zambrano, responsable de la AEA, plantea entre las virtudes de esta actividad: “...las riquezas que tiene con las manifestaciones gastronómicas, religiosas, iconografías, artes literarias, artes plásticas, musicales y escénicas, formación laboral, enfoque de género, aprendizaje colaborativo, contextualización geográfica e histórica y la alfabetización cultural”. Se puede aseverar que esta AEA existe un alto potencial para tratar la EDS, desde la mutidisciplinariedad.

Las AEA vinculadas con el Obj. 4 (RCD: 2007-18-174 y 2017-132-84), de la Dimensión de la Educación Científica y Tecnológica, se sistematizaron y se observó la desaparición de todas las ofertadas por el Depto. de Biología y Química. El enfoque de riesgo (Depto. de Ciencias de la Tierra), dejó de impartirse porque el docente renunció y emigró a Ecuador. Esta área tampoco es considerada de forma explícita como prioritaria para el Obj. 4 de la Agenda 2030. Ni tampoco se mide en las pruebas PISA, como indicador de calidad de la educación.

Actualmente, la única que continúa impartándose es la relacionada con neurociencia, denominada: “Neuroaprendizaje y su aplicación en Educación Básica”, ofertada por el Depto. de Pedagogía, por el Prof. Ángel Tovar a quien parafraseo una conversación fructífera y resumo: (a) El cerebro es el órgano del aprendizaje, un

docente es especialista en aprendizaje; por lo tanto, los avances en el conocimiento, sobre todo en neuropsicología cognitiva, han aportado información sobre los principales procesos cognitivos: la atención, la percepción y la memoria. Una didáctica fundamentada en estos principios, puede considerarse como una estrategia de acción educativa para promover y contribuir a una “Educación de Calidad”. Se requiere mayor comprensión de los principios del funcionamiento del cerebro para construir una didáctica adecuada y pertinente para abordar contenidos, procesos y actividades de aprendizaje. (b) la neurociencia no puede dar principios educacionales para todas las personas del planeta, porque la neocorteza humana que contiene los cimientos de la inteligencia de todos los procesos cognitivos, está presente e influenciada por los contextos socioculturales y sociales. La Educación de calidad precisa de la pertinencia y adecuación de contenidos, métodos, y dinámicas de aprendizaje en cada contexto. Además, requiere que se fundamenten en las teorías de aprendizaje.

Por último, Tovar sostiene que la neuroeducación aborda la neurodiversidad y la neuroplasticidad, busca la inclusión la atención de la unicidad y la diversidad humana. Esto es acorde con el principio de calidad referido a la educación inclusiva y el de la educación de la integridad humana. Ambos principios permiten la construcción de la dignidad, a fin de lograr el desarrollo humano, aprovechando que todo humano posee la neuroplasticidad producto de la evolución.

Todos estos argumentos le dan fortaleza a la formación de docentes en EDS. Estas aseveraciones invitan a considerar la elaboración de una competencia transversal referida a la apropiación de estrategias que propicien la comprensión y valoración del neuroaprendizaje a fin de contribuir con la formación del ser humano como ciudadano planetario y atender la unicidad y la diversidad.

En relación con las Categorías de Análisis referidas a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP); las cuales, serían una

respuestas desde las AEA para una educación de calidad (RCD: 2008-30-63, 2007-18-174 y 2017-132-84). Las más relevantes son las que se presentan en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Actividades de Extensión Acreditables vinculadas con las TIC, TAC y TEP.

Nº	Nombre de la Actividad de Extensión Acreditable referida al Área de las TIC, TAP y TEP (Actualmente en el IPC sólo existe la cultura de las TIC)
1	Producción y aplicación de presentaciones instruccionales usando <i>Power Point</i> . Código: GGEN393. Activa pero con poca participación.
2	Producción y aplicación de las <i>Webquests</i> como un recurso de investigación. Código: GGEN2033. Se dejó de ofertar por cambio de dedicación de la docente para una universidad privada donde le ofrecieron mayor remuneración.
3	Diseño y elaboración de sitios <i>Web</i> con fines instruccionales. Código: GGEN423. Se mantiene activa.
4	Implementación de <i>Web Sites</i> dinámicos. Código: GGEN424. Baja demanda estudiantil.
5	La producción de micros radiales como instrumento didáctico. Código: GGEN1087 (Docente trasladado al Instituto Pedagógico de Barquisimeto). No se oferta.
6	Uso y manejo de la voz. Código: GGEN2035. Docente jubilado y emigró a Las Canarias. No se volvió a impartir.

Al hacer el análisis de estas AEA, se develan TIC como las 1,3 y 5; las TAC en la 2 y 4; y TEP que surgen para apoyar las transformaciones que sólo podrían cumplirse a cabalidad, si las tecnologías se articulan a procesos políticos y a programas especiales para la formación ciudadana, lo que se vincularía con la formación de la ciudadanía activa planetaria. Pudieran contribuir con este propósito las AEA relacionadas con la formación de liderazgo y el uso de medios de comunicación. Las TEP pudieran servir de cimiento para consolidar el liderazgo en la comunidad ipecista a fin de que aprendan a protestar con coraje cívico, monitorear las acciones EDS y ser contralores sociales. Al valorar las TIC, TAC y TEP, invita a reflexionar acerca de la creación de una competencia transversal que permita el uso de estas tecnologías y apoyar la EDS y los ODS.

Para finalizar el estudio de la Unidad de Análisis de las AEA, se resaltan las referidas en forma explícita a la formación a los Valores: “Desarrollo en Valores: Proyecto Ethos” (ofertada por Pedagogía) y la de “Educación en Derechos Humanos” (ofertada por Geografía e Historia). El enfoque axiológico y el enfoque de DD.HH., son prioritarios. Por esta razón, el énfasis se centra en formación en valores, actitudes y

normas. Lo que exige la elaboración de competencias para que sean atendidos en el currículo de formación docente, tanto en lo ético (Morin, 2006) como en lo estético (Estévez, 2019) y lo empático (Goleman y Senge, 2016) en pro de la Educación para el Desarrollo Sostenible.

De lo anteriormente expuesto, en relación con las categorizaciones de las AEA a fin de fortalecer una Educación de Calidad, desde una perspectiva diferente a la planteada en la Agenda 2030, emergen las dimensiones que se presentan en el gráfico 1.



Gráfico 1. Dimensiones centradas en la Educación Integral, Integrada y en Sinergia para cumplir con la Macrocategoría referida al Objetivo 4: Educación en Calidad.

En relación con el Obj. 5 referido a: Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. No aparece como contenido, ni como estrategia en ninguna AEA; sin embargo, para poder dar respuesta a los objetivos de esta investigación, se incorporó al muestreo teórico el análisis del Diplomado Educación Integral de la Sexualidad Humana (EISH). En las competencias, contenidos, estrategias, enfoques y recursos que se plantean en el EISH, se evidencia que si contribuyen a dar respuesta al

Obj.5. Se usa el enfoque de igualdad y equidad de género, se trabajan con los roles de género, los factores de riesgos y factores protectores que contribuyen con el empoderamiento de las niñas, adolescentes y las mujeres. Incluye los conceptos de vulnerabilidad y amenazas para que se apropien del enfoque de Gestión de Riesgo. Algunos de estos enfoques son coincidentes con las teorías vigentes de los ODS. De este análisis emergen varias competencias transversales para la EDS.

Para el Obj. 6: “Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos” no existe ninguna AEA, ni otro tipo de actividad de extensión que lo trate. Igualmente, el Obj. 7: “Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos” tampoco se le da respuesta mediante las AEA, ni ningún otro tipo de actividad de extensión. Ambos, se declararon en el planteamiento de las situaciones problemáticas como circunstancias que afectan de forma contundente el bienestar en el IPC. Al estar ausentes, urge la creación de estrategias de acción para atenderlas y minimizarlas. La posibilidad de mitigar o resolver estas problemáticas, es exigir a ONAPRE, OPSU, Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria (MPPEU), el presupuesto justo que solicita todos los años la UPEL. En el año 2020, sólo ha recibido para cancelar la nómina y ninguna asignación para los gastos fundamentales para su funcionamiento, como lo expresa con mucha preocupación el Rector de la UPEL, Raúl López Sayago, lo cual es un inhibidor del éxito que obstaculiza la EDS y los ODS. Igualmente, la falta de celeridad de respuestas por parte de las instancias administrativas cuando se dispone del recurso que proviene por ingresos propios para mitigar problemas de bioseguridad ante la pandemia (por ejemplo), o de realización de eventos recreativos, deportivos, socioculturales, entre otros.

A fin de dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, se presentan los siguientes hallazgos y teorizaciones.

Funciones de la Universidad para Operacionalizar la Sostenibilidad

Como factor propiciador del éxito de la EDS, se encuentran las funciones de gestión, docencia, investigación y extensión que deben cumplirse en el “Currículo de la Universidad Sostenible”, lo cual incluye el énfasis en la gestión institucional como parte de una gestión curricular. Con la finalidad de fortalecer la EDS en el currículo del IPC, es importante continuar desde la docencia con el Curso de Educación Ambiental pero con la mirada hacia el Desarrollo Sostenible, tal como lo sugiere Novo (2009).

Sin embargo, cabe resaltar que entre los factores propiciadores del éxito, contamos con el talento humano y con claridad en la probable “Ruta de implementación de un Currículo fundamentado en la Agenda 2030, desde la Extensión Universitaria”. Consta de tres fases. (a) Fase I: La institución requiere establecer prioridades de atención en los distintos contextos, poblaciones vulnerables, población con pobreza que requieran ser atendidas en la salud y bienestar, con una educación en calidad, cultura de agua, cultura de energía, e igualdad y equidad de género. (b) Fase II: El IPC a partir del análisis de los 230 indicadores globales, y de los indicadores nacionales (Línea Base). Con apoyo en Cods (2020), tienen que construirse en el IPC los indicadores institucionales para cada uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030 (CEPAL, 2019), y considerar como principio fundamental la contextualización y un currículo con pertinencia socio-política, ambiental, económica y ética. (C) Fase III: Creación de una instancia organizacional o Coordinación de Gestión para la Sostenibilidad, con énfasis en la EDS, y debe ser adscrito al Vicerrectorado de Extensión, lo cual requiere precisar el organigrama estructural y funcional. Así como, la elaboración del perfil del coordinador de dicha instancia.

Principios Rectores para fortalecer la EDS desde la Extensión

Del análisis de los documentos, las AEA, el Diplomado EISH y aportes de los expertos extensionistas, mediante el uso del Método de Comparación Continua (MCC) y la teoría fundamentada, surgen los siguientes Principios:

Dimensión Curricular: (1) Principio de Contextualización curricular y apropiación cognitiva de los ODS de la Agenda 2030 y de sus acciones comportamentales en cuanto a la pertinencia social, económica, ambiental, política y ética en un currículum de formación docente, a fin de que sea protagonista del cambio esperado hacia la sustentabilidad. (2) Atención a protagonistas ipecistas para que reconozcan y valoren la importancia de la sensibilización, concienciación, lo socioemocional, pertinencia, relevancia y permanencia de la EDS en el Currículo, a fin de contribuir a fortalecer los ODS, en comunidades intra y extrauniversitarias. (3) Excepcionalidad y flexibilidad curricular sostenible ante las situaciones inesperadas, de continua incertidumbre y caos en la sociedad; razones por las cuales, urge reestructurar el currículo de formación docente desde la extensión universitaria en la UPEL a fin de contribuir a abordar la sostenibilidad en las instituciones públicas y privadas. En la post pandemia no se puede seguir haciendo lo mismo, se requieren planes y acciones que den respuestas a los desafíos de la contemporaneidad. A manera de ejemplo, se explicará el análisis de uno de los principios (gráfico 2).

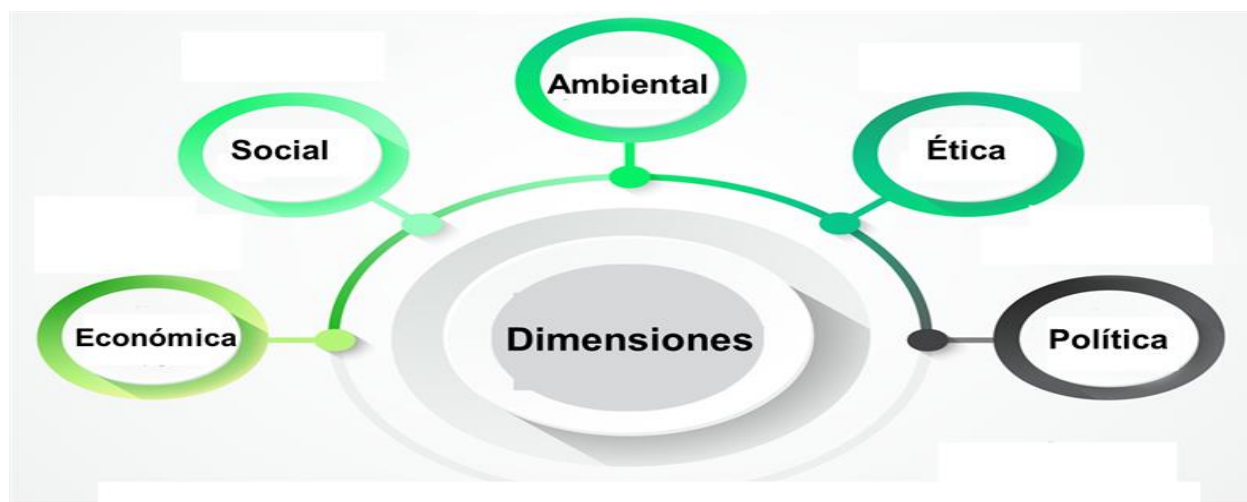


Gráfico 2. Principio de Contextualización Curricular a nuestro país de las Dimensiones que sustentan el Desarrollo Sostenible según las Naciones Unidas.

Según los planteamientos de la Teoría Vigente de la Agenda 2030, las dimensiones que sustentan el desarrollo sostenible son la económica, la social y la ambiental. Con el MCC se devela que en la investigación emergen dos dimensiones diferentes, con suficientes propiedades para ser consideradas como nuevas dimensiones,

contextualizadas a la realidad que afectan la sostenibilidad en nuestro país. Ellas son la Ética y la Política, las cuales al surgir como categorías teóricas emergentes, más allá de ser complementarias, requieren ser atendidas de forma integral para luchar en contra de la “Insostenibilidad”.

Dimensiones Ética y Política han sido las condiciones contundentes que han obstaculizado las acciones en pro de la sostenibilidad en Venezuela y que nos han conducido a la precitada “Situación de insostenibilidad”. La Dimensión Ética, analizada por Darnaculleta (2020) y López-Pablos (2015), quienes citan la fórmula de Klitgaard donde sintetiza su concepción de la corrupción: $C = M + D - RC$, lo que significa (Corrupción = Monopolio + Discrecionalidad - Rendición de Cuentas). Para Picón (2020), uno de los expertos investigadores de las funciones de la Universidad, plantea que “...ello representa que, en la medida que en un sistema político se reduzca el monopolio de funciones por parte de quienes gobiernan, se conozcan los límites de su discrecionalidad, se establezca y acate la periódica rendición de cuentas (transparencia) ante las instancias definidas por la Constitución y las leyes, significa que en esa medida, dicho sistema se estará aproximando al modelo de democracia “plena””

Dimensión Política: incluye enfatizar en el fortalecimiento de un sistema democrático sustentable, experimental y abierto al futuro, con una interacción permanente y sistemática entre la Universidad-Estado para su mutuo perfeccionamiento, compatibilidad entre una universidad crítica, participativa y el apoyo científico que sus investigadores puedan brindarle al Estado. Por ello, destaco que en esta investigación se hace patente que el cambio requerido por Venezuela exige que sus gobernantes y autoridades tengan formación académica, comprobada experiencia gerencial y lo fundamental es que tengan formación en los conceptos básicos de la Sostenibilidad, Desarrollo Sostenible, Educación para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Dimensión Política Institucional y Funcional en la UPEL-IPC: (1) Principio de Rectoría y control de rendición de cuentas por las autoridades e instancias

institucionales, en relación con la atención a las acciones que tengan como propósito contribuir con el compromiso del acuerdo político internacional de la Agenda 2030 y llevar un seguimiento de dichas acciones para saber si se están cumpliendo y si se obtienen resultados en la UPEL. (2) Cobertura con indicadores específicos del logro de una Educación de Calidad y de un Sistema de Salud y Bienestar fundamentados en la EDS; razón por la cual, las acciones educativas extensionistas, docentes y de investigación deben enfocarse en EDS/ODS de las poblaciones y ambientes con mayor índice de vulnerabilidad tanto en lo referido a “Salud y Bienestar”, “Educación de Calidad”, “Reducción de la Pobreza” y “Hambre Cero”.

Dimensión Económica, Organizacional y Compromiso Empresarial: (1) Principio de Institucionalización de la alianzas y consorcios sostenible para fortalecer la integración y vinculación con sectores, programas y estrategias pertinentes para implementar la EDS en la Educación Universitaria, mediante la creación de una instancia organizacional que coordine las acciones contundentes en pro de fondos financieros a fin de contribuir con la sostenibilidad institucional. (2) Principio del Modelo MAEMEC- EDS/ODS: Motivación, Acción Estratégica, Monitoreo, Evaluación y Comunicación de Acciones relacionadas con la EDS/ODS en el Currículo de la UPEL-IPC.

Formación del Talento Humano Sostenible y Liderazgo: (1) Principio de formación permanente de líderes con talento humano: empatía social, corresponsabilidad y empoderamiento significativo de los ipecistas comprometidos con el desarrollo sostenible institucional a fin de mantener una escuela de protagonistas para implementar la EDS y reducir la fuga de talentos. (2) Reconocimiento de la universidad como centro de comunidades de prácticas generadoras de conocimientos científicos y tecnológicos, artísticos, formación en ciudadanía y democracia, a fin de potenciar el aumento del impacto social de la investigación, extensión y docencia de la UPEL-IPC. (3) Principio pentalógico de fortalecimiento del aprendizaje y la enseñanza, con base en la perspectiva de la complejidad, disciplinariedad, interdisciplinariedad, omnidisciplinariedad, transversalidad de la EDS/ODS en el currículo. (4) Complementariedad de los métodos cuantitativos y cualitativos para interpretar,

identificar, evaluar cualitativa y cuantitativamente e informar sobre los indicadores precisos, consensuados y validados acerca de las acciones en pro de la EDS y los ODS, a nivel del Instituto Pedagógico de Caracas.

Propuestas Teóricas

La propuesta denominada “Teoría de la Rosa Imbricada” plantea el uso de los diversos enfoques que fortalecen la EDS y los ODS. Es una teorización donde se usa la analogía de “La Rosa Imbricada” para abordar los múltiples y pertinentes enfoques que contribuyen a la formación docente en EDS y los ODS en el currículo, desde la extensión universitaria. Esta analogía, cuestiona la posición de hablar de un enfoque sostenible, en lugar de múltiples enfoques en Educación para el Desarrollo Sostenible (gráfico 3).



Gráfico 3. Teoría de la Rosa Imbricada para abordar los enfoques que contribuyen a la formación docente en EDS y los ODS en el currículo, desde la extensión universitaria.

El docente como constructor de país. Si cada docente se apropia de la “Rosa Imbricada y tiene la competencia transversal para el uso integrado y en sinergia, de los múltiples enfoques que contribuyen a una EDS, permitiría: (a) Orientar su praxis para integrar enfoques, estrategias, disciplinas, complementar métodos... (b) Integrar saberes a fin de formar ciudadanos planetarios que sean capaces de comprender la sostenibilidad como un fundamento vital para considerar las dimensiones económicas, sociales, ambientales, éticas y políticas. (c) contribuir a mitigar o solventar la adversidad de las problemáticas que afectan la humanidad. Incluye, la misión del docente desde su rol transformador a fin de contribuir desde los alcances curriculares, con la felicidad de los pueblos y tener con claridad que el propósito de la educación de calidad es reducir la vulnerabilidad de las personas, la comunidad local, regional, nacional y tener siempre presente que la perspectiva es desde la complejidad y el pensamiento crítico, para lograr el bienestar y la felicidad (De Zubiría, 2011) y la salud planetaria en todas sus dimensiones.

Las Competencias Transversales de la EDS como constructo curricular

La UNESCO (2017) plantea la consideración de las Competencias Transversales (C.T) a fin de fortalecer la EDS y destacar las C.T a fin de empoderar a los individuos para reflexionar sobre sus propias acciones. No se pretende que la EDS sea un curso más, sino un sistema entramado de competencias transversales que permita como lo llama Morin (2000) un tejido complejo, en el entramado curricular de todos sus componentes curriculares. Además, implica usar múltiples enfoques de EDS a fin de reestructurar, afinar, consolidar y la apropiación del concepto de sostenibilidad mediante una EDS que contribuya con los ODS. Como se ha expuesto, las Naciones Unidas plantean para el Desarrollo Sostenible sólo las dimensiones ambiental, social y económica. Sin embargo, como producto del análisis en esta investigación emergen la dimensión ética y la política. Morin (2006) plantea la Ética como método. Estas dimensiones deben tratarse desde una perspectiva institucional, local, nacional, internacional y mundial; a fin de educar al ciudadano y las organizaciones para actuar en situaciones complejas. Emerge la necesidad de formar en C.T., no solo a las

personas sino incluirlas a las funciones del currículo de las organizaciones para que sus integrantes sean educados para luchar contra el “Darwinismo Social”, idea planteada por Morin (2020), ante la pandemia.

Para afirmar que en el IPC, o en el país, existe una educación de calidad debería partir de la concepción de que la EDS es parte integral de la educación, e inherente al concepto de aprendizaje a lo largo del Curso de vida, Estilos de vida y Proyecto de vida de las personas (González, 2012). La elaboración de las competencias exige precisar los atributos específicos que requieren tanto las personas como las organizaciones para ser capaces de realizar acciones y tener la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas que les afecten. Incluyen lo cognitivo, volitivo, la afectividad y lo motivacional. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, capacidades y habilidades, intereses y disposiciones afectivas. Una de las más importantes es el desarrollo de la empatía social propuesta por Goleman y Senge (2016), en la Teoría del Triple Foco.

Las Competencias Transversales son fundamentales para todos los actores sociales de las instituciones y de las personas, desde una perspectiva mundial, en busca de una ciudadanía activa planetaria. Son multifuncionales e independientes del contexto. No reemplazan las competencias genéricas ni las específicas requeridas para actuar de manera exitosa en algunas situaciones y contextos, pero las incluyen y se atienden en el entramado o tejido curricular, y tienen alcances educativos más amplios en la población.

Lineamientos Curriculares

- Centrar el Curriculum en los tipos de aprendizajes de la EDS y en la formación de la ciudadanía ambiental activa. (a) Aprender a Conocer. Aprendizajes declarativos que incluyen paradigmas, concepciones, conceptos, nociones, atributos, datos. (b) Aprender a Hacer. Referido a aprendizajes manifiestos e interiorizados (c) Aprender a Ser Persona (valores, actitudes y normas). (d) Aprendizaje Interactivo Convivencial:

Aprender a Convivir. Trabajo colaborativo, en equipo, alteridad, otredad, empatía social. En concordancia con González y Lárez (2009) y la Teoría de Triple Foco de Goleman y Senge (2016). (e) Aprender a Emprender, mediante acciones ambientales contundentes pro ODS: Acciones institucionales, locales, regionales, nacionales y globales. (f) Aprender para la Trascendencia como Ciudadano Ambiental. Aprender a Trascender como: Ser Planetario, mediante una Ciudadanía Activa (Wals y Lenglet, 2016).

- Rescatar la función de la UPEL como asesora del Estado en lo relacionado con la Educación y contribuir para que la Agenda 2030, como mandato internacional sea incluido en los ámbitos de educación formal y Educación No Formal tanto en espacios convencionales como no convencionales; y en sinergia con el Estado; a fin de que preparen programas educativos para todos los medios de comunicación e información y otros medios que aborden la Educación Informal.

- Elaboración de los Proyectos de Extensión en el Currículo (PEC) del Diseño Curricular 2015, sustentado en la EDS con una mirada hacia la contribución del cumplimiento desde lo institucional con los ODS para fortalecer la docencia y la investigación.

- Selección de estrategias pedagógicas que contribuyan en el aprendizaje de las “Cinco C”: creatividad, criticidad, curiosidad, comunicación, colaboración, y los atributos de liderazgo, las “Cinco E”: estratégicos, éticos, empáticos, empoderados, emprendedores. Constructo que surge a partir de la interpretación de los aportes de Kai-Fu (2020), Goleman y Senge (2016), a fin de abordar los retos de la Agenda 2030 a escala contextualizada y controlada.

CONCLUSIONES

A manera de conclusión se destaca que la EDS y los ODS en el Currículo de la UPEL-IPC, desde la Extensión, presentan omisiones de los siguientes Objetivos: Obj. 1 (Fin de la pobreza), Obj. 2 (Hambre Cero), Obj.5 (Igualdad de Género), Obj. 6 (Agua

limpia y saneamiento), Obj.7 (Energía asequible y no contaminante). Para ninguno de estos Objetivos se realizan acciones contundentes en el IPC, a pesar de que en las problemáticas planteadas por la comunidad ipecista existen continuamente denuncias de sus deficiencias y continuas afectaciones. En las AEA, jamás se han tratado los objetivos 1, 2, 5, 6, y 7. Sólo se trata el Obj. 5 en el Diplomado de Educación Integral de la Sexualidad Humana, pero con muy poco alcance poblacional. Los Obj. 6 y 7, no se atienden en la docencia, extensión, ni en la investigación. Lo más grave es el descuido de la infraestructura referidas al agua y sanitarios y en la disposición de un sistema de energía que impida la suspensión de actividades. Factores exógenos como la asignación de presupuesto por parte del Estado inhiben las soluciones; y los factores endógenos como la falta de celeridad de las instancias y procedimientos administrativos que ralentizan las acciones para mitigar o resolver los problemas, a partir de los ingresos propios. No se cuenta con proyectos de cultura organizacional de agua y de energías alternativas, ni financiamiento externo y corresponsabilidad social.

En relación con el Obj. 4, referido a “Educación de Calidad” al realizar el análisis de las AEA emergieron las subcategorías: Lengua Materna, Educación Matemática y Lenguas Extranjeras; Educación Científica y Tecnológica, Neuroaprendizaje; Artes Plásticas, Arte Escénicas, Artes Musicales y Patrimonio Cultural; Actividad Física, Recreación y Deporte; Promoción de la Salud Integral y Bienestar Sostenible; Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP); Ética y estética (Formación en Valores, Actitudes). El Obj. 3, se fortalece con las AEA vinculadas con el área de Actividad Física, Recreación y Deporte. Estos hallazgos nos exigen la elaboración de competencias transversales que se manejen en el entramado del Diseño Curricular pero que se manifiesten con acciones gerenciales por parte de las autoridades.

Después de haber analizado y teorizado a partir de la complejidad del estudio, se concluye que no se puede catalogar el IPC como una “institución sostenible”. Para cambiar esta realidad se construyeron Principios Rectores para fortalecer la EDS desde

la Extensión, Propuestas Teóricas: Teoría de la “Rosa Imbricada”, Competencias Transversales de la EDS y los Lineamientos curriculares a fin de contribuir en la formación de un docente con las competencias para la consecución de los Objetivos de la Agenda 2030.

REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press
- CEPAL (2019). *Informe de avance cuatrienal sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL
- Cods (2020). *Índice ODS 2019 para América Latina y el Caribe*. Bogotá: Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe
- Darnaculleta, M. (2020). Ética pública y Derecho administrativo en la era de la posverdad. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, Vol. 1. 41-74
- De Zubiría, M. (2011). *Psicología de la felicidad. Fundamentos de la psicología positiva*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani
- Estévez, L. (2019). La Sustentabilidad Estética de la Condición Humana: Desafíos de la Educación Contemporánea. *Revista Gestão y sustentabilidade Ambiental*, 8(4) 368-385
- Gandhi, M. (1972). *Non-violence in peace and war, 1942-1949*. New York: Garland Pub
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Pub. Co
- Goleman, D. y Senge, P. (2016). *The Triple Focus: A New Approach to Education*. Barcelona. Disponible: www.edicionesb.com
- González R, H. (2012). *Retos de las Comunidades de Práctica ante el VIH como Amenaza Biológica y Social para la Humanidad*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas
- González R. H y De Tejada, M. (2020). Vivencias y Emociones durante el Proceso de Emigración. Una experiencia de docentes del Instituto Pedagógico de Caracas en condición de emigrantes. *Revista de Investigación*. 44(99). 76-99
- González R, H. J. y Lárez, J. H. (2009). Aproximación a los elementos: Reflexiones desde la praxis para potenciar la Educación Científica y Educación Ambiental: *Revista de Investigación*. 33 (68). 251-252
- Kai-Fu, L. (2020). *Cómo la inteligencia artificial ayudará a los profesores*. Disponible: https://www.youtube.com/watch?v=9N1iYDHRZ14&ab_channel=AprendeMosJuntos

- Ley de Gestión Integral de Riesgos Socionaturales y Tecnológicos. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 39.095, Enero 9, 2009
- López-Pablos, R. (2015). *Apuntes sobre teoría del comportamiento corrupto: nociones cibernéticas e informáticas para una actualización de la ecuación de Klitgaard*. Repositorio Institucional. Argentina: Universidad de La Plata
- Maslow, A. (1998). *El Hombre Autorrealizado: Hacia una Psicología del Ser*. Barcelona: Kairós
- Marvez, J. (2018). PISA: Termómetro del fracaso escolar latinoamericano. Venezuela un caso particular. *Revista Ciencias de la Educación* 28(51). 434-457
- Mendoza, L. (2018). *Aproximación a un Modelo Teórico de Atención Integral para la Promoción de la Salud desde la mirada de la Educación Ambiental*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas
- Morin, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios para la educación del Futuro*. Caracas: UNESCO-IESAL
- Morin, E. (2006). *El Método 6 Ética*. Madrid: Cátedra
- Morin, E. (2020). *Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos*. Disponible en: <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, número extraordinario 2009,195-217
- ONU (2015). Agenda 2030. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- OPS (2005). *Naciones Unidas, Objetivos de desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/situacion.pdf>, J.L. Machinea, A. Bárcena y A. León (coords.), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas
- Pandit, N. R., (1996). The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method. *The Qualitative Report*, Vol.2, Nº 4 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/Pandit.html>. [Consulta: 2020, Enero 2020]
- Rieckmann, M. (Agosto de 2020). *La educación superior en tiempos de la transformación global*. Conferencia en la Universidad de Antioquia
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research: Technique Procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage Publications
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO

UNESCO (2017): *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

Wals, A. E. J. y Lenglet, F. (2016). Sustainability citizens: collaborative and disruptive social learning. In: R. Horne, J. Fien, B.B. Beza and A. Nelson (Eds.) *Sustainability Citizenship in Cities: Theory and Practice*. London: Earthscan, p. 52

La internacionalización del currículo en la educación superior colombiana

The internationalization of the curriculum in Colombian higher education

A internacionalização do currículo na educação superior colombiana

Noris Marcano-Navas

nmarcano@correo.uts.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7309-793X>

Unidades Tecnológicas de Santander, Colombia.

Artículo recibido en noviembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

La internacionalización del currículo en la educación superior es una respuesta a la contemporaneidad actual. El propósito del estudio fue proponer el mejoramiento de la internacionalización del currículo en la educación superior colombiana a través de un modelo orientador. Es una investigación cualitativa-documental de carácter hermenéutico. Se aplicó la técnica de análisis de contenido mediante las etapas: a) selección y clasificación; b) codificación; c) categorización; d) análisis - interpretación y e) síntesis de la información. Las unidades de análisis fueron 20 artículos de investigación publicados entre 2012-2020. Los resultados reflejaron la necesidad de: realizar un diagnóstico institucional enfocado en la internacionalización del currículo; diseñar y orientar un proceso de capacitación institucional con relación a la promoción de una cultura de internacionalización, enfatizar la internacionalización del currículo mediante la transversalización de los ejes valores, interculturalidad, bilingüismo y ciudadanía global. El modelo emergente se propone para mejorar la internacionalización del currículo.

Palabras clave: internacionalización del currículo; educación superior; ciudadanía global

ABSTRACT

The internationalization of the curriculum in higher education is a response to the current contemporaneity. The purpose of the study was to propose the improvement of the internationalization of the curriculum in Colombian higher education through a guiding model. It is a qualitative-documentary research of a hermeneutical nature. The content analysis technique was applied through the stages: a) selection and classification; b) encoding; c) categorization; d) analysis - interpretation and e) synthesis of the information. The units of analysis were 20 research articles published between 2012-2020. The results reflected the need to: carry out an institutional diagnosis focused

on the internationalization of the curriculum; design and guide a process|s of institutional training in relation to the promotion of a culture of internationalization, emphasize the internationalization of the curriculum through the mainstreaming of the core values, interculturality, bilingualism and global citizenship. The emerging model is proposed as a guide for the internationalization process.

Keywords: *Internationalization of the curriculum; higher education; global citizenship*

RESUMO

A internacionalização do currículo no ensino superior é uma resposta à atual contemporaneidade transcomplexa. O objetivo do estudo foi propor a melhoria da internacionalização do currículo do ensino superior colombiano por meio de um modelo orientador. É uma pesquisa qualitativo-documental de natureza hermenêutica. A técnica de análise de conteúdo foi aplicada por meio das etapas: a) seleção e classificação; b) codificação; c) categorização; d) análise - interpretação e e) síntese das informações. As unidades de análise foram 20 artigos de pesquisa publicados entre 2012-2020. Os resultados refletiram a necessidade de: realizar um diagnóstico institucional voltado para a internacionalização do currículo; conceber e orientar um processo de formação institucional em relação à promoção de uma cultura de internacionalização, enfatizar a internacionalização do currículo através da transversalização de valores, interculturalidade, bilinguismo e cidadania global. O modelo emergente é proposto como um guia para o processo de internacionalização.

Palavras chave: *internacionalização do currículo; ensino superior; cidadania global*

INTRODUCCIÓN

Ante un mundo globalizado, interdependiente y cambiante se requiere transitar hacia un cambio de paradigma, modelos y enfoques educativos que contribuyan a superar la visión tradicional, endógena y fragmentada de la educación, en particular de la educación superior (ES), dada la trascendencia de su carácter universal. De allí, la necesidad de estudiar y resignificar la realidad actual desde un enfoque multivariado que permita comprender los fenómenos desde diferentes perspectivas, mediante una cosmovisión que propugne la admisión de una posición flexible, sistémica y multivariada, donde se complementen lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico. Por ello, en la actualidad, es pertinente que las instituciones de educación superior (IES) reflexionen sobre su práctica educativa con el fin de asignarle sentido y significado a sus funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión.

Para dar respuesta a este proceso de globalización y a las necesidades de formación de una ciudadanía mundial como programa educativo estratégico de la UNESCO emerge la internacionalización de la ES, definida por Knight (1999) como “una educación relacionada que involucra a la gente, las culturas y sistemas de diferentes naciones” (p. 36). A los efectos de esta investigación se adopta la visión de la UNESCO que, tal como lo señaló Knight (1994), ha evolucionado desde diversas perspectivas, dentro de las cuales se ubican: la actividad, la competición, el ethos y el proceso; estos enfoques no son necesariamente absolutistas ni excluyentes.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2015) define la internacionalización de la ES como el “proceso que promueve y consolida la articulación de las IES con sus pares académicos en diferentes lugares del mundo con la finalidad de internacionalizar e interculturalizar las funciones sustantivas de la educación superior” (p. 3). Este proceso es coordinado por el Comité Interinstitucional para la Internacionalización de la ES, constituido por diferentes instituciones: el MEN, el Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Ministerio de Relaciones Exteriores, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (RCI) (MEN, 2020). La internacionalización de la Educación Superior Colombiana (ESC) es desarrollada desde la sistematización de cinco estrategias fundamentales descritas en el cuadro 1.

Se destaca que la educación superior colombiana (ESC) se integra en un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES) definido en el Decreto 1330 (2019), Artículo 2.5.3.2.1.2, como:

El conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes y de

extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad.

Cuadro 1. Estrategias para Internacionalización de la Educación Superior en Colombia

Estrategias	Descripción
Gestión de la Internacionalización	Refiere el compromiso gubernamental para la administración educativa de políticas públicas, diseño y ejecución de planes, programas y proyectos orientados a la internacionalización de las IES sobre la base de metas claras y medibles.
Movilidad Académica	Implica el desplazamiento físico entrante o saliente, de personas hacia la institución de origen o de destino, a fin de realizar una actividad académica que complemente sus conocimientos, formación o proceso de investigación.
Internacionalización de la Investigación	Necesario para el desarrollo y mejora de las actividades científicas, tecnológicas e innovadoras, formación de recursos humanos, circulación y transferencia del conocimiento en el ámbito global universitario. Incorpora: investigadores propios, estudiantes en semilleros, invitación de investigadores externos, organización de misiones científicas, participación en talleres y eventos, otros.
Cooperación Internacional	Herramienta de colaboración que involucra procesos de desarrollo de carácter internacional mediante el intercambio de experiencias y recursos para el logro de metas comunes sobre la base de valores de solidaridad, equidad, eficacia, interés mutuo, sostenibilidad y corresponsabilidad. Exige el manejo de varios idiomas y competencias interculturales en beneficio de las relaciones interpersonales e institucionales. Incluye: proyectos, donaciones, becas, intercambios de expertos, pasantías, cursos, entre otros.
Internacionalización del Currículo	Refiere los componentes curriculares educativos que cumplen con una perspectiva internacional con la finalidad de formar profesionales competentes para desempeñarse en un contexto globalizado y multicultural. Involucra: la titulación conjunta (TC), la doble titulación (DT), comparabilidad, compatibilidad, comprensibilidad y armonización del currículo respecto con otros pares académicos internacionales.

Fuente: Guías para la Internacionalización de la ESC (2015).

Dentro de este sistema las IES y los programas académicos son evaluados a través de dos procesos: el primero, referido al *funcionamiento*, de carácter obligatorio y da cuenta de las condiciones de calidad mediante la presentación del Registro Calificado. El segundo, apunta al *reconocimiento*, es de carácter voluntario y se alcanza a través del otorgamiento de la acreditación alta calidad (CNA, 2020).

La internacionalización de la ESC se ubica como uno de los principales indicadores de calidad, tanto para el *funcionamiento* como para el *reconocimiento*. Por una parte, en el proceso de *funcionamiento*, el Decreto 1330 (2019), Artículo 2.5.3.2.3.2.4, inciso “c”, estipula: «el programa deberá establecer las condiciones que favorezcan la internacionalización del currículo y el desarrollo de una segunda lengua»; de esta manera, en el proceso de creación del diseño curricular del programa académico, y luego en su rediseño que es realizado cada siete años, se considera realizar las consultas de los marcos de cualificaciones y ocupaciones, tales como: la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) y el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), así como la respectiva consulta de las tendencias disciplinares nacionales e internacionales y de los perfiles de egreso expuestos por los pares académicos.

Por otro lado, en el proceso de *reconocimiento*, la internacionalización se constituye en un requisito fundamental para obtener la acreditación, en correspondencia con el Artículo 15 del Acuerdo 02 de 2020, donde se establece que una educación de calidad implica considerar diferentes aspectos vinculados con la interacción e inmersión nacional e internacional. Para los efectos de ese estudio se destaca el parágrafo “i” que reza a tenor:

La internacionalización con todo lo que ella implica, como cooperación para la movilidad académica y científica de profesores y estudiantes, bilingüismo como necesidad de la interacción con comunidades extranjeras, reconocimientos académicos internacionales, redes y alianzas extranjeras, publicaciones conjuntas con autores extranjeros, entre otras. La estrategia de internacionalización debe dar cuenta del modo como la institución genera estrategias para que sus estudiantes y egresados puedan actuar en un contexto global.

Tal como se observa, se trata de un proceso curricular comprehensivo y transversalizado por el eje internacional e intercultural, incluyente de los pares académicos y grupos socioculturales nacionales e internacionales. Dentro de las múltiples actividades que se pueden desarrollar para este logro, destacan las propuestas por el CNA (2020): incluir referentes internacionales en el diseño y desarrollo del currículo, ofertar cursos internacionales, vincular profesores extranjeros a

la planta docente, orientar cursos con profesores extranjeros, realizar actividades conjuntas con estudiantes extranjeros, efectuar estancias internacionales dirigida a docentes y estudiantes, desarrollar pasantías y prácticas desde y hacia el extranjero, incorporar fuentes de consulta en otros idiomas, insertar contenidos internacionales en los cursos, incluir cursos con enfoques comparativos internacionales; entre otras.

Dentro de las múltiples ventajas que ofrece la transversalización de la internacionalización en la educación superior, destaca el enriquecimiento académico, científico, tecnológico y cultural proveniente de otras regiones y grupos socioculturales; las titulaciones colaborativas; la movilidad entrante y saliente de directivos, docentes, investigadores, estudiantes y personal administrativo; la facilitación de los procesos de homologación y convalidación de títulos, la actualización curricular y científica, entre otras.

Por tanto, es un proceso complejo no exento de obstáculos y limitaciones. Al respecto, Mestenhauser (1998) (1998) señala que la internacionalización está empañada por el minimalismo y la fragmentación disciplinar, al tiempo que destaca la necesidad de investigar y profundizar en este campo de estudio. Por su parte, Rodríguez (2014) indicó que las IES latinoamericanas evidencian falencias organizativas que limitan la internacionalización de sus currículos, mientras que Vigil (2014) afirmó que la innovación en el ámbito de la internacionalización requiere de cambios y de una cultura interinstitucional.

Con relación a Colombia, resalta el trabajo realizado por Lizarazo (2016) quien señaló que dicho proceso fue poco regulado y acompañado en términos de políticas públicas. De acuerdo con este autor, la inversión de esfuerzos y recursos económicos de manera independiente, poco articulada y con frecuente duplicidad, se ha traducido para el país en “una menor respuesta al proceso global y poco éxito de las estrategias” (p.159). Mientras la investigadora Páez (2018) refiere que la internacionalización en la ESC enfatiza más un enfoque de impacto en las mediciones e indicadores que la humanización basada en una praxis cultural orientada a la transformación del Ser y de

la sociedad. Y esto se podría entender, dado el carácter obligatorio de la internacionalización dentro del proceso de acreditación de alta calidad de la ESC, hoy regido por el Acuerdo 02 de 2020.

A partir del entramado problemático planteado anteriormente, emerge el objetivo general de la investigación el cual gira en relación a proponer el mejoramiento de la internacionalización del currículo en la educación superior colombiana a través de un modelo orientador elaborado con base en el análisis de documentos pertinentes seleccionados.

Seguidamente, para dar respuesta al objetivo general surgen los siguientes objetivos específicos: (a) describir la concepción, antecedentes y liderazgo organizacional de la internacionalización del currículo en Colombia; (b) identificar las condiciones que permiten desarrollar la internacionalización del currículo en el ámbito de la educación superior colombiana; (c) especificar las limitaciones y necesidades que presenta la internacionalización del currículo en el ámbito de la educación superior colombiana; y (d) elaborar un modelo que represente la internacionalización para la educación superior colombiana.

MÉTODO

El estudio fue realizado con una perspectiva cualitativa de tipo documental, sustentado en la exploración, recopilación, clasificación, análisis e interpretación de documentos científicos indexados y arbitrados por expertos en el área. Para los efectos, fueron seleccionados 21 artículos científicos atendiendo a los siguientes criterios: (a) artículos científicos a texto completo, (b) divulgados en español, (c) arbitrados por pares, (d) título y contenido vinculante con la internacionalización del currículo en la ESC, y (e) publicados entre 2012-2019. El año 2012 fue seleccionado por su importancia histórica para la evolución de la internacionalización de la ESC, pues el CNA fue acreditado por la red global International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) y por la Red Internacional de Agencias de

Calidad en la Educación Superior (RIACES). A la fecha el CNA cuenta con varias renovaciones de su acreditación internacional. Además, se realizó una revisión de la fundamentación legal y de las páginas web de las IES de la ESC, así como de otros aportes teóricos generales vinculados con el objeto de estudio.

La investigación fue desarrollada mediante la aplicación del método hermenéutico, según Martínez (2006), trata de interpretar y buscar un significado. El fin superior de la investigadora es analizar, interpretar y comprender el fenómeno de estudio. Se advierte que esta investigación no buscó llegar a verdades absolutas, sino a una aproximación comprensiva del fenómeno que se produce en la interpretación de los textos contenidos en los artículos científicos referidos a la internacionalización del currículo en la ES colombiana durante el período 2012-2019.

Se aplicó la Técnica de Análisis de Contenido (TAC), definida por Barrera (2009) como un procedimiento que permite realizar el estudio de un fenómeno, a fin de precisar los aspectos evidentes o no en el campo objeto de estudio, para lo cual se requiere de la capacidad, el conocimiento y la disposición del investigador. Atendiendo a la clasificación propuesta por dicha autora se empleó la TAC de tipo interpretativa, que se aplica “cuando mediante sus resultados se puede acceder a formas expresivas complementarias que permiten entender de mejor manera el evento de estudio, desde otro ángulo que suele ser interdisciplinario” (p.17). La técnica se desarrolló mediante las fases: (a) selección, (b) clasificación, (c) codificación, (c) categorización, (d) análisis e Interpretación y (e) síntesis, entendiendo que fueron categorías a priori, en correspondencia con los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

A partir del proceso de selección, clasificación, codificación y categorización de la información fue construido el sistema categorial que se expone (cuadro 2).

Cuadro 2. Sistema categorial del estudio

Categorías	Definición	Subcategorías
1. Concepción, antecedentes y liderazgo organizacional en la Internacionalización del currículo en la ESC.	Refiere a la conceptualización, antecedentes y organizaciones líderes vinculadas con la internacionalización del currículo	1.1 Concepción sobre la internacionalización del currículo. 1.2 Antecedentes nacionales e internacionales. 1.3 Liderazgo organizacional para la internacionalización del currículo.
2. Desarrollo de la internacionalización del currículo en la ESC	Relaciona las estrategias y actividades que permiten realizar la internacionalización del currículo en la ESC	2.1 Cambios curriculares 2.2 Internacionalización en casa (IenC) 2.3 Movilidad saliente y entrante (docentes-estudiantes) 2.4 Titulaciones colaborativas
3. Necesidades y limitaciones en la internacionalización del currículo en la ESC	Condiciones necesarias y obstáculos que presenta la internacionalización del currículo.	3.1 Promoción de una cultura de internacionalización 3.2 Bajo nivel de bilingüismo 3.3 Política migratoria rígida y restrictiva 3.4 Incremento de apoyo económico

RESULTADOS

Seguidamente se expone el proceso de análisis e interpretación de los hallazgos de la investigación que pretende dar cuenta de una aproximación comprehensiva sobre la situación actual del objeto de estudio.

Concepción, antecedentes y liderazgo organizacional en la internacionalización del currículo de la ESC

Concepción sobre la internacionalización del currículo en la ESC

La internacionalización del currículo en la ESC es definida por el MEN (2020) como una estrategia que “aporta una dimensión internacional a la educación superior mediante la enseñanza de lenguas extranjeras, currículos con visión internacional, y mediante incentivos a la presencia de estudiantes y docentes extranjeros, entre otros mecanismos” (p. 1). Esta concepción coincide con la expuesta por Gacel - Ávila (2003), cuando señala que la internacionalización debe integrar en las funciones sustantivas universitarias “una dimensión global, internacional, intercultural, comparada e

interdisciplinaria” (pp.142-143), orientada a promover en la comunidad universitaria valores y actitudes para asumir los retos y desafíos de un mundo globalizado.

Antecedentes nacionales e internacionales en la internacionalización del currículo en la ESC

En el ámbito de los antecedentes internacionales que han influido en la evolución de internacionalización del currículo en la ESC, se ubican innumerables eventos, dentro de los cuales se pueden citar: el programa ERASMUS (1987), la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Conferencia Regional de la UNESCO para la región Latinoamericana y del Caribe (La Habana, 1996), Informe Delors (UNESCO, 1996), la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (París, 1998), la Declaración de Bolonia (1999), el Proyecto Tuning Europa (2001) y América Latina (2004), las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES), la Constitución e Instalación del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (2003), la Creación de la Red Iberoamericana de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES) (2003), la creación de la European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) (2008), la Publicación *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte* (Didou y Jaramillo de Escobar, 2014), entre otros.

En el ámbito de la ESC destacan: Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008); incorporación en el Plan Sectorial 2010-2014; Acreditación del CNA por la red global International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education (INQAAHE) en 2012 y sus respectivas acreditaciones en 2016 y 2019. Entre los años 2013-2014 la creación de las Misiones Académicas para la Promoción de la Educación Superior (MAPES), así como la acreditación de la Universidad de La Salle por parte del Consorcio Europeo de Acreditación (ECA) (2014); la participación de Colombia en la feria de la NAFSA 2014 en San Diego, California, bajo el lema “Colombia, destino de educación superior e investigación de calidad y campus de enseñanza del español”. También se ubica la

celebración de la Conferencia Latinoamericana y del Caribe sobre Internacionalización de la Educación Superior (LACHEC, siglas en inglés).

En esta escala, destacan tanto las iniciativas formativas postgraduales, como las de formación continua complementaria; allí se ubican algunos programas académicos como Maestría: Educación Superior Internacional, ofertado por la Universidad de Guadalajara en colaboración con la Maestría en Educación Superior Internacional (Master of Arts in International Higher Education) del Boston College; Educación Internacional (Universidad de Leicester, Reino Unido); el Programa de Especialización en Internacionalización y Cooperación Universitaria (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua). En Colombia resaltan los Diplomados: Internacionalización de la Educación Superior (Pontificia Universidad Javeriana); Internacionalización del Currículo (Universidad Nacional Abierta y a Distancia) y el Diplomado en Etnoeducación (Politécnico de Colombia). También se ubica la creación del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio (Universidad del Magdalena). Todos como un aporte para el desarrollo de competencias inter y multiculturales para la gestión de la internacionalización en la ESC.

Liderazgo organizacional para la internacionalización del currículo en la ESC

Con relación al liderazgo organizacional, la ESC cuenta con iniciativas como: Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK), la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, Red Colombiana de Cooperación Internacional para la Educación Superior (RCI), así como la participación en la Red Regional para la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina (RIESAL), siendo un trabajo coordinado por la Universidad de Guadalajara y cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, entre otras.

Desarrollo de la internacionalización del currículo en la ESC

Cambios curriculares

Al respecto, es imperativo considerar el planteamiento de Vigil (2014) cuando planteó que “La universidad de hoy no puede responder a los nuevos desafíos con los mismos modelos, procesos y soluciones que aplicó hace veinte años” (p. 61). De allí la importancia de la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las IES, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza, así como la creación del SACES, que exige la renovación de los diseños curriculares cada siete años.

No obstante, la renovación de los registros calificados en sí mismos, aunque representan una estrategia positiva que implica la actualización curricular, no ha parecido suficiente para desarrollar la internacionalización del currículo en la ESC, pues como lo expresan Télley Langebaek (2015): “Colombia sigue siendo un país caracterizado por programas de pregrado rígidos y largos, poco propicios para la movilidad internacional, tanto de colombianos que quieren tener una experiencia internacional, como de extranjeros que quieren venir a Colombia” (p.94). En la actualidad, aun cuando la Característica 19 del Acuerdo 02, denominada “Flexibilidad de los Aspectos Curriculares”, exige demostrar interdisciplinariedad, flexibilidad y pertinencia curricular para facilitar la movilidad, al observar los planes de estudios y mallas curriculares divulgadas en la red por las IES, se puede decir que las situaciones descritas aún persisten.

Internacionalización en casa (IenC). Su objetivo se orienta al alcance y desarrollo de las competencias internacionales e interculturales sin dejar el lugar de ubicación. El estudio develó que es una estrategia poca utilizada; no obstante, ante el coste y otras implicaciones que tiene la movilidad física, tal como lo afirma el Politécnico Grancolombiano (2020), “en Colombia, y en América Latina en general, son muy escasas las oportunidades que tienen los estudiantes y docentes para participar en

programas de movilidad por los bajos recursos económicos y pocas ofertas de becas o programas oficiales” (p.2). Es importante acotar que el CESU (2014), en el “Acuerdo por lo Superior 2034”, que establece la política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz, ha señalado que dentro de las limitaciones que enfrenta la ESC en relación con el desarrollo y fortalecimiento de la IenC; se encuentra:

El acceso abierto al conocimiento a través de estrategias como Massive Online Open Course, MOOC, o la Open Research Online, que están adelantando países desarrollados, aún no es una realidad de la educación superior en Colombia; ya sea por la cultura social y académica en el ámbito o por dificultades de conectividad (p.116).

Ante esta realidad, De Wit, Gacel-Ávila y Knobel (2017) recomiendan utilizar frecuentemente la IenC y destacan, entre otras actividades, la importancia de la virtualidad para su operacionalización. Al respecto, Valdés (2019) señaló: “la internacionalización del currículo en la educación universitaria virtual en América Latina tiene ante sí el desafío de dar el paso hacia la internacionalización comprehensiva” (p. 754), aunque bajo la condición de pandemia y confinamiento actual, la sociedad colombiana evidenció limitaciones en términos de universalización de las TIC y acceso a la información, dadas las dificultades de conexión de banda ancha. Sin embargo, algunas IES cuentan con experiencias interesantes de IenC; por ejemplo, destaca la capacitación ofrecida por el Tecnológico de Antioquia, dirigida a más de 150 personas pertenecientes al Consejo Nacional de Instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica de Brasil (CONIF) (Tecnológico de Antioquia, 2020) y la experiencia de la Universidad del Norte con relación a la Cátedra Europa, siendo un espacio académico intercultural compartido entre el Caribe colombiano y la comunidad académica europea (Universidad del Norte, 2020).

Movilidad saliente y entrante. Se destacó que esta es más frecuente en los estudiantes que en los docentes. Al respecto, Anzola-Pardo, Arango, Cañón, Cruz, Toro y Vélez (2014) señalaron la importancia de la movilidad internacional para el proceso de internacionalización, al tiempo que enfatiza que “esta se constituye en una prioridad para los países y las IES, que reconocen cada vez más su complejidad, y proveen un

esquema de apoyo para estudiantes» (p.120). En este sentido, los autores citan la experiencia de movilidad estudiantil de «Jóvenes Ingenieros», desarrollada con Francia y Alemania, impulsados por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).

En la actualidad, aunque no es una práctica frecuente de las IES, dado su alto costo y elitismo característico, destacan experiencias interesantes como la realizada por la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (PUJC), que cuenta con 300 convenios bilaterales suscritos con universidades en todo el mundo y recientemente acaba de celebrar su incorporación a la Red MAGIS, creada por la Asociación Internacional de Universidades Jesuitas de la Secretaría para la Educación Superior de la Compañía de Jesús. Mediante esta iniciativa los estudiantes javerianos de pregrado podrán realizar movilidad con universidades de destino ubicadas en países como India, Líbano e Indonesia, entre otros 15 países a escala mundial (PUJC, 2020).

Titulaciones colaborativas. Las titulaciones colaborativas incluyen las dobles titulaciones, que de acuerdo con lo señalado por Prieto y otros (2015), son más frecuentes en pregrado y maestría; y las titulaciones conjuntas, en los doctorados. Para Martínez (2015), este proceso se ha dificultado en virtud de «las escasas posibilidades de armonizar estructuras curriculares, la confusión y falta de claridad en los perfiles o resultados de aprendizaje, en la transferencia de créditos académicos y legibilidad de las titulaciones» (p. 32).

No obstante, las IES cuenta con diversas experiencias en este aspecto, que dan cuenta de buenas prácticas de internacionalización; entre estas se pueden citar, según la Asociación Colombiana de Universidades (2020), el nuevo convenio de doble titulación entre la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Salerno, con el que se busca fortalecer la cooperación internacional de la Universidad con instituciones europeas, para los estudiantes de Ingeniería.

Además, vinculado al Programa de Posgrado en Sistemas y Procesos Industriales, está el acuerdo entre la Universidad del Quindío y la Universidad de Santa Cruz del Sur de Brasil, que permitirá la realización de intercambios de estudiantes y profesores de los programas de posgrado en Sistemas y Procesos Industriales (PPGSPI) y el de Tecnología Ambiental y Educación. Mientras que con relación a la titulación conjunta citan como ejemplo tanto el caso del Doctorado Interinstitucional en Educación, en el marco del convenio firmado entre tres universidades: la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle, como también la Maestría en Estudios en Infancias, creada recientemente, firmada entre la Universidad de Antioquía y la Universidad Pedagógica Nacional.

Necesidades y limitaciones en la internacionalización del currículo en la ESC

Promoción de una cultura de internacionalización

Dentro de los hallazgos emergentes del estudio se evidenció la necesidad de promover una cultura de internacionalización que involucre a la comunidad universitaria e impacte en positivo todas las funciones sustantivas de las IES. De allí la importancia del Artículo 2.2, inciso “e” del Acuerdo 02 (2020), que conceptualiza la cultura como «las características distintivas de los grupos humanos y que comprenden los modos de vida y su interacción con el entorno». Con relación a las ventajas de este proceso, Salmi (2015) señalaba “el contacto con otras culturas puede servir para abrir nuevos horizontes intelectuales y desarrollar modos de pensamiento más tolerantes. Finalmente, la exposición a académicos de otros países trae también la oportunidad de evitar la endogamia” (p.18). Por lo cual, resulta un aspecto significativo de lo expresado por el autor, que es preciso promover una educación intercultural orientada al desarrollo de dichas competencias con énfasis en la inclusión social que contribuya, como lo señala Escarbajal (2015), a lograr una formación para: (a) la ciudadanía crítica, democrática y participativa; (b) la aceptación, valoración y atención de la diversidad; y (c) la promoción de una nueva concepción de la educación; para este autor, esto solo es posible a través de un cambio pedagógico sustancial en los estilos de enseñanza-

aprendizaje y en las estrategias de evaluación, lo que implica contar con un profesorado formado. Por lo cual, la investigadora de este estudio coincide con las ideas de Madera (2005) quien señala que la internacionalización del currículo en la ES de la República Dominicana requería del diseño y ejecución de un plan de acción integral, así como la conformación de una comisión institucional permanente orientada a: (a) construir una visión-misión en concordancia con el proyecto educativo institucional; (b) realizar un diagnóstico institucional; (c) diseñar y sistematizar estrategias para el fomento de una cultura de internacionalización; y (d) implementar un plan de seguimiento, acompañamiento y valoración de las actividades propuestas.

Con relación a la superación de la endogamia académica, entendida como la tendencia a vincular laboralmente a los estudiantes que la misma universidad les confirió el título, es una práctica que en poco beneficia la interculturalidad y la inclusión sociocultural, de modo que como lo indica Acosta (2019) esta tendencia a la homogeneización del conocimiento conduce a un “debilitamiento de la calidad de los procesos académicos» (p. 5). Es decir, la promoción de una cultura internacional del currículo está estrechamente vinculada con la calidad académica. En este sentido, toda universidad puede ser beneficiada según sea la circulación de sus actores, no solo de otras universidades, sino también de otras regiones y de otras naciones” (p. 5).

Tal como lo estipula el Factor 7 del Acuerdo 02 (2020), una educación de calidad requiere interactuar con el entorno externo, y esto no debe ser de cualquier manera; es necesario atender el lineamiento establecido en la Característica 25 de este Acuerdo, cuando exige la inserción de la institución en contextos académicos nacionales e internacionales. En este ámbito de interacción- inserción es importante traer a colación la importancia de interpretar y comprender la realidad desde diferentes perspectivas de vida que involucren la *emic* (*perspectiva émica* o “desde adentro”) y la *etic* (*perspectiva ética* o “desde afuera”). Ambas aptitudes favorecen el conocimiento y la inclusión sociocultural, aunque en el ámbito de la internacionalización de la educación superior y del currículo, en particular, es vital la preeminencia de la ética.

Bajo nivel de bilingüismo

De acuerdo con los hallazgos emergentes, Colombia está rezagada en el bilingüismo (Téllez y Langebaek, 2015; Martínez, 2015), lo cual representa un obstáculo importante para la internacionalización del currículo (Jaramillo, 2003; Salmi, 2015). Para superar esta situación el Estado colombiano, a través del MEN, ha implementado desde el 2004 el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). No obstante, Prieto, Valderrama y Allain-Muñoz (2015) han expresado críticamente su orientación hacia un alfabetismo funcional con énfasis en el inglés, la omisión de la población inmigrante y la adopción de «modelos y estándares bilingües diseñados para contextos socioculturales diferentes a los que existen en Colombia» (p. 124). De acuerdo con estos autores, la situación conduce a una visión simplista y rígida del bilingüismo, sobre todo, considerando que Colombia se reconoce como un país pluriétnico, pluricultural y multilingüe.

Aun así, destaca que el MEN colombiano (2020) ha realizado esfuerzos notables e inversiones ingentes recursos económicos para el desarrollo del PNB, que adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFRL), tal como lo expresa el proyecto Colombia Aprende, pues dentro de sus objetivos se ubica avanzar con una visión de terceras lenguas, bajo un enfoque de multilingüismo funcional, que reconoce “sus lenguas nativas y criollas, mientras le abre las puertas a la construcción de ciudadanía global a través de las lenguas extranjeras” (p.1). Asimismo, enfatiza que, desde el 2008, Colombia ha contado con el apoyo de la Fundación Amigos de Fulbright (FAF), quienes han realizado el diagnóstico de Bilingüismo para las IES, la Gobernación de Caldas y la Secretaría de Educación del mismo municipio; el Programa de Incentivos a Docentes de Educación Básica y Media; la Gira nacional de exámenes TOEFL ITP; el acompañamiento a fellows estadounidenses; y la realización de la gira académica para universidades de EEUU en Colombia (Fundación Fulbright, 2020).

De igual manera, en el ámbito de la internacionalización del currículo en la ESC conviene considerar el planteamiento de Rodríguez (2014), cuando señala la necesidad de “incorporar referentes internacionales, también ofrecer y realizar cursos en otros

idiomas o pasantías de estudiantes en países de lengua diferente a la del país con el fin de contribuir con el dominio de idiomas” (pp.55-56).

Política migratoria rígida y restrictiva

El estudio develó persistencia de políticas rígidas para el personal científico-académico, obstáculo que fue señalado por Jaramillo (2003) con referencia a Colombia y sus “restrictivas políticas migratorias”. Al respecto, Martínez (2015) expresa la necesidad de flexibilizar los requisitos migratorios; de hecho, en la actualidad, el país no cuenta con una política migratoria con enfoque en derechos humanos. Es por esto que se está debatiendo en el Congreso de Colombia el Proyecto de Ley 036 de 2019, que busca establecer una “Política Integral Migratoria del Estado colombiano”. Un aspecto de especial relevancia en el ámbito de la internacionalización, no solo del currículo sino también de la ES nacional e internacional. Con relación a la situación migratoria vinculada al proceso de internacionalización de la ES, De Wit, Gacel-Ávila y Knobel (2017) subrayan la necesidad de reducir la burocracia y revisar las políticas, pues ésta incrementa el difícil acceso a los visados y a servicios fundamentales, como: abrir cuenta bancaria, arrendar vivienda, obtener créditos, celebrar contratos, inscribirse en la universidad, entre otros.

De este contexto no escapa Colombia. Pese a mostrar avances en la materia y una disposición de acogida, pareciera que no existe una sincronía entre el Estado y las acciones del sector productivo empresarial con relación a este tipo de iniciativas. Por ejemplo, el Estado colombiano ha otorgado el Permiso Especial de Permanencia como una medida humanitaria para el flujo migratorio venezolano desde el 2018, sin embargo, a pesar de los beneficios de este documento, aún no se traducen en su completitud real.

Incremento de apoyo económico

Al respecto, el CESU (2014) expresa que se pudo evidenciar que, si bien Colombia puede contar “con políticas públicas muy bien formuladas y con la participación de los actores relacionados, si no están respaldadas por los recursos económicos requeridos no se podrán ejecutar ni se avanzará en el cumplimiento de sus propósitos” (p. 118). Pese a la falta de recursos para fortalecer y mejorar la internacionalización del currículo en Colombia, este país ha contado con experiencias valiosas en términos de apoyo financiero; dentro de estas, Téllez y Langebaek (2015) citaron la proveniente de la Comisión Fulbright y la Fundación Carolina.

A la fecha, la Comisión Fulbright del Departamento de Estado de los Estados Unidos cuenta con 63 años de trabajo en Colombia y con más de 5000 personas beneficiadas (becarios colombianos y estadounidenses). El programa ofrece becas para profesionales colombianos en las siguientes categorías: (a) Investigador Visitante Colombiano, (b) NEXUS Applied Research, (c) Estudiante Doctoral Colombiano y (d) Profesor Colombiano de inglés. En tanto, la Fundación Carolina otorgó 2650 becas entre los años 2001 y 2013; y durante el periodo 2015-2016, de las 540 becas 94 beneficiaron a los colombianos. De igual manera, cuenta con otras experiencias interesantes; entre estas el programa de becas institucionales Belisario Betancur “Jóvenes Talentos”, dirigido a cincuenta profesionales afrocolombianos que podrán asistir a cursos en áreas de la Economía Naranja como resultado del convenio celebrado entre el ICETEX y la Fundación Carolina).

También destacan otras buenas prácticas, como la realizada por el Centro de Relaciones Interinstitucionales (CERI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que ofrece apoyo de movilidad para profesores invitados a programas de maestría y doctorado, al tiempo que promueve programas de movilidad estudiantil con el Programa Alianza Pacífico (Doctorado Interinstitucional en Educación, 2020). Por otra parte, según datos reportados por el MEN (2018) bajo la gestión del presidente Iván Duque, Colombia ha obtenido el presupuesto más alto para el sector educativo 41,4

billones de pesos, de los cuales 4,5 billones de pesos fueron destinados a la educación superior (Fundación Carolina, 2019).

Modelo propuesto para mejorar la internacionalización del currículo en la ESC

Sobre la base de la disertación presentada anteriormente surge el siguiente modelo como una propuesta para mejorar, fortalecer y/o optimizar la internacionalización del currículo en la ESC. En efecto, dicho modelo propone un currículo comprehensivo, gestado desde la visión de la realidad, conjuntamente con la visión cultural internacional, inclusiva e intercultural, pero además que integre las tareas formuladas desde la política de Estado, la gestión y la acción de los entes ejecutores para el desarrollo de la internacionalización, que se materialice a través del mejoramiento continuo del individuo, con el fin de responder a los postulados del Desarrollo Sostenible, para alcanzar competencias transversales que se muestran mediante la internacionalización y la interculturalidad en la formación de un ciudadano mundial, tal como se muestra en el gráfico 1.

En este orden de ideas, a continuación, se exponen un conjunto de orientaciones derivadas del modelo que se propone para mejorar la internacionalización del currículo en el ámbito de las IES colombianas; las cuales pueden ser adoptadas y contextualizadas por otros sistemas educativos nacionales o internacionales:

- Propiciar la internacionalización del currículo desde políticas de Estado que respondan a los lineamientos y acuerdos universales, en vinculación con los postulados del Desarrollo Sostenible, a fin de garantizar la formación integral de un ciudadano para el mundo.
- Promover una cultura de internacionalización institucional que incluya a los estudiantes y al personal directivo, docente y administrativo, además de grupos de interés, como empresariado y egresados.

MODELO PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANA



Gráfico 1. Modelo para la Internacionalización del Currículo en la Educación Superior Colombiana

- Desarrollar un proceso de capacitación que involucre al colectivo institucional y grupos de interés, que permita a su vez crear un espacio permanente de intercambios académicos con docentes y estudiantes internacionales: conferencias, foros, webinarios, entre otras.
- Diseñar y sistematizar un plan de acción conjunto, orientado a internacionalizar el currículo, a través de la constitución de una comisión que articule con los diferentes programas académicos y actividades conducentes a este fin.
- Considerar la estrategia de internacionalización en los diseños curriculares, mediante la incorporación significativa de cursos electivos y optativos, cursos comparativos internacionales, contenidos internacionales en los planes de curso, fuentes de consulta en otros idiomas, entre otras.

- Incorporar en los programas de los cursos electivos y optativos propuestos en los diseños curriculares, temas, contenidos y actividades que contribuyan con el desarrollo de competencias transversales que contribuyan con la formación integral del individuo.

CONCLUSIÓN

La internacionalización de la ESC está caracterizada por ser un referente interesante para la región latinoamericana en términos de gestión y evidencias, lo cual puede servir de base para otros estudios en la materia, pues destaca la importancia de realizar cambios curriculares cada siete años mediante la construcción de la renovación de los Registros Calificados de los programas académicos de las IES. No obstante, se considera importante reforzar las exigencias de la internacionalización del currículo desde este momento, en términos de avanzar hacia el logro de una acreditación nacional y (o) internacional. De igual manera, resalta la importancia de diseñar currículos flexibles y armonizados con los pares académicos internacionales, para posibilitar una mejor comprensibilidad, comparabilidad y contabilidad curricular.

La Internacionalización en casa es una oportunidad que contribuye con el fortalecimiento de internacionalización del currículo; sin embargo, no ha sido lo suficientemente aprovechada, en tanto es una estrategia que favorece la inclusión sociocultural y la interculturalidad sin necesidad de salir del lugar de ubicación, una ventaja ante la estrategia de movilidad física.

En relación con la movilidad saliente y entrante de docentes y estudiantes, tanto para Colombia como para otros países latinoamericanos, representa una limitante el hecho de que ésta sea una alternativa de difícil acceso, bien sea por su costo económico o por las condiciones actuales derivadas de la pandemia por COVID-19. El estudio develó que la movilidad saliente es más frecuente en estudiantes que en docentes y administrativos. No obstante, Colombia cuenta con diversas experiencias de movilidad académica, tal es el caso de las titulaciones colaborativas, pero en este

ámbito destacó como otra restricción la ralentización, poca información y, en algunos casos, el no reconocimiento de los créditos académicos en el marco del proceso de homologación y convalidación de títulos del exterior, así como la presencia de diseños curriculares rígidos y largos que dificultan la armonización del currículo para la consecución de esta estrategia, siendo el dominio del inglés una de las limitaciones que afectan el otorgamiento de títulos colaborativos.

En consecuencia, es necesario promover una cultura de internacionalización a lo interno de las IES, con énfasis en aquellas que, de acuerdo con su carácter académico, aún no se ubican como universidades; por ello sería necesario desarrollar un plan de capacitación para toda la comunidad universitaria, con el fin de promover la internacionalización de la educación superior articulando sus funciones sustantivas.

Finalmente, se propone como una alternativa para optimizar la internacionalización del currículo en la ESC la adopción del modelo derivado de esta investigación, el cual propone la integración de las tareas expresadas en las políticas de Estado, la gestión y la acción de los entes ejecutores, vinculadas con el Desarrollo Sostenible, como una vía para alcanzar competencias transversales que permitan la formación integral de individuo a la luz de la mundialización.

REFERENCIAS

- Acosta, O. (2019). *En campus*. Edición Digital. Universidad Nacional [Documento en línea]. Disponible en: www.una.cr/campus [Consulta, Septiembre 01, 2020]
- Anzola-Pardo, G., Arango, A., Cañón, J., Cruz de Medina, V., Toro, S. y Vélez, J. (2014). Política y gestión de la internacionalización de la educación superior en Colombia. En Reflexiones para la Política de Internacionalización de la Educación Superior en Colombia. [Documento en línea]. Disponible: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf. [Consulta: 2020, Septiembre 03]
- Asociación Colombiana de Universidades- ASCUN- (2020). Convenios de movilidad académica y cooperación internacional suscritos entre Ascun y otras asociaciones internacionales [Página Web en línea]. Disponible: <https://ascun.org.co/internacionalizacion> [Consulta: 2020, Agosto 20]

- Barrera, M. (2009). *Técnicas de Análisis de Investigación. Técnicas de análisis cualitativo: análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: SYPAL-Quiron
- Consejo Nacional de Acreditación. (2020). Consejo Nacional de acreditación: naturaleza, fines, misión, objetivos, composición, procesos, proyectos [Página Web]. Disponible: <https://www.cna.gov.co/1741/channel.html> [Consulta: 2020, Agosto 30]
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). [Página Web en línea]. Disponible: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-136460.html> [Consulta: 2020, Septiembre 03]
- Consejo Nacional de Educación Superior (2014). Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). Acuerdo por lo Superior 2034. [Documento en línea]. Disponible: https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf. [Consulta: 2020, Septiembre 03]
- Consejo Nacional de Educación Superior (2020). Acuerdo 02 [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf [Consulta: 2020, Septiembre 03]
- De Wit, H., Gacel-Ávila, J. y Knobel, M. (2017). Estado del Arte de la Internacionalización de la Educación Superior en América Latina. *ESAL - Revista de Educación Superior en América Latina*, 2, pp. 2-5
- Decreto 1330 (2019). Ministerio de Educación. República de Colombia. De Julio 25 de 2019 [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1 [Consulta: 2020, Agosto 28]
- Escarbajal, A. (2015). *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*. Madrid: Narcea Ediciones
- Fundación Carolina (2019). Éxito de la convocatoria de becas institucionales Belisario Betancur – Jóvenes talentos- Fundación Carolina, dirigidos a profesionales afrocolombianos [Documento en línea]. Disponible: <https://www.fundacioncarolina.es/exito-de-la-convocatoria-de-becas-institucionales-belisario-betancur-jovenes-talentos-fundacion-carolina-dirigida-a-profesionales-afrocolombianos/> [Consulta: 2020, Septiembre 04]
- Fundación Fulbright (2020). Fulbright Colombia en cifras. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.fulbright.edu.co/> [Consulta: 2020, Agosto 16]
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Editorial cuesH-UdeG
- Jaramillo, I. (2003). *La Internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia* [Documento en línea]. Disponible: <http://documents1.worldbank.org/curated/ar/558071468018838614/pdf/324320LCSHD0PAPER0SERIES08201Type0LHSD1.pdf> [Consulta: 2020, Septiembre 01]

- Knight, J. (1994). Internationalization: Elements and Checkpoints. CBIE Research No. 7. Canadian Bureau for International Education (CBIE)/Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI). 220
- Knight, K. (1999). Internacionalización de la educación superior. En H. De Wit y J. Knight (Eds.). *Calidad e internacionalización en la educación superior*. [Documento en línea]. México DF: ANUIES. Disponible: http://web.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/libros/lib62/1.html#a. [Consulta: 2020, Septiembre 08]
- Ley 30. Congreso de Colombia (Artículo 53). (1992, Diciembre 28)... Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. [Página Web en línea] Disponible: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf [Consulta, Agosto 30, 2020]
- Lizarazo, C. (2016). La internacionalización de la educación superior y su vulneración como derecho. Análisis dentro de las políticas públicas 1992-2014. Caso UPTC. *Derecho y Realidad*, 14 (27), 165-185
- Madera, I. (2005). Un nuevo paradigma educativo: la internacionalización del currículum en la era global [Documento en línea]. Disponible: <https://core.ac.uk/reader/225150660>. [Consulta: 2020, Septiembre 08]
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146
- Martínez, P. (2015). Pensando en la internacionalización de la educación superior en los próximos 20 años: avances y retos [Documento en línea]. Disponible: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf [Consulta: 2020, Agosto 27]
- Mestenhauser, J. (1998): Internationalization of higher education: A cognitive response to the challenge of the twenty-first century. *International Education Forum*, 18(1-2), 1-8.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Guías para la internacionalización de la educación superior*. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Internacionalización de la educación superior. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-196472.html?_noredirect=1 [Consulta: 2020, Agosto 18]
- Páez, A. (2018). Humanización de la internacionalización en educación superior en Colombia, una propuesta antropológica pedagógica [Documento en línea]. Disponible: <http://www.iesalc.UNESCO.org/ess/index.php/ess3/article/view/102/98>. [Consulta: 2020, Septiembre 01]
- Politécnico Grancolombiano (2020). *Internacionalización en casa*. [Documento en línea]. Disponible: <https://www.poli.edu.co/content/internacionalizacion-en-casa> [Consulta: 2020, Agosto 30]
- Pontificia Universidad Javeriana. (2020). Javeriana Colombia se adhirió a la red MAGIS. [Documento en línea]. Disponible en:

- <https://www.javeriana.edu.co/noticias/noticias?aID=11807763&tID=22767#.X0KAwwhKjIV>. [Consulta, Agosto 31, 2020]
- Prieto, L., Valderrama, C. y Allain-Muñoz, S. (2015). Internacionalización en casa en la educación superior: Los retos de Colombia. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 2 (2), pp. 105-135
- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 6(8), 149-168.
- Salmi, J (2015). El desafío de pensar una política de internacionalización de la Educación Superior en Colombia [Documento en línea]. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf [Consulta: 2020, Septiembre 1]
- Sylvie Didou y Vielka Jaramillo de Escobar (Coords). (2014). Internacionalización de la educación superior y las ciencias en América Latina: un estado del arte. Caracas: UNESCO-IESALC Disponible: https://www.researchgate.net/publication/277012803_Internacionalizacion_de_la_educacion_superior_y_las_ciencias_en_America_Latina_un_estado_del_arte_Sylvie_Didou_y_Vielka_de_Escobar_coords [Consulta: 2020, Septiembre 23]
- Tecnológico de Antioquia. (2020). La internacionalización en casa del TdeA llega a CONIF [Documento en línea]. Disponible en: https://www.tdea.edu.co/images/tdea/galeria/internacionalizacion/noticias/Boletin_20_mayo_2020_3.pdf [Consulta: 2020, Agosto 20].
- Téllez, F. y Langebaek R., C. H. (2015). Internacionalización y calidad en Colombia: el rol estratégico de la acreditación en el fortalecimiento de los procesos de internacionalización de la educación superior [Documento en línea]. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf [Consulta: 2020, Agosto 31]
- UNESCO (2015). La agenda 2030 objetivos y metas del desarrollo sostenible [Documento en línea]. Disponible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> [Consulta: 2020, Septiembre 05]
- Universidad del Norte (2020). Cátedra Europa [Documento en línea]. Disponible: <https://www.uninorte.edu.co/web/catedra-europa/-que-es-catedra-europa-#:~:text=C%C3%A1tedra%20Europa%20es%20un%20espacio,de%20la%20Universidad%20del%20Norte.> [Consulta: 2020, Agosto 19]
- Valdés, M. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 21 (83), 754- 775
- Vigil, C. (2014). Una mirada iberoamericana de la internacionalización universitaria [Documento en línea]. Disponible: <https://es.slideshare.net/cavtaquechel/una-mirada-iberoamericana-de-la-internacionalizacin-universitaria>. [Consulta: 2020, Agosto 19]

Política Curricular para la Formación Docente en Venezuela: desafíos desde la Agenda Educativa 2030

Curricular Policy for Teacher Training in Venezuela: Challenges from the 2030 Educational Agenda

Política Curricular para Formação de Professores na Venezuela: desafios da Agenda Educacional 2030

Luz E. Salazar S.

luzsalsar@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-7104-0953>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Se aborda la política curricular de Estado para la formación docente en Venezuela, desde el paradigma constructivista y la metodología de análisis deliberativo de política pública, con el propósito de develar los elementos significativos para construir una nueva política curricular de formación docente en Venezuela, en el marco de los desafíos que plantea la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO. Se combinan las técnicas de análisis cualitativo de contenido con análisis hermenéutico, de documentos y la opinión de una muestra intencional de formadores venezolanos de docentes. Emergen como elementos significativos las categorías de problematicidad, direccionalidad y democraticidad, desde el análisis de las inconsistencias de la política curricular de formación docente vigente en Venezuela, con respecto a los desafíos que plantea la Agenda 2030 y el momento histórico, como objetos para la deliberación constructiva en el proceso de formulación de una nueva política curricular de formación docente.

Palabras clave: currículum y formación docente, política pública de educación, política curricular para formación docente.

ABSTRACT

The State curricular policy for teacher training in Venezuela is addressed, from the constructivist paradigm and the methodology of deliberative analysis of public policy, with the purpose of revealing the significant elements to build a new curricular policy for teacher training in Venezuela, within the framework of the challenges posed by UNESCO's 2030 Education Agenda. Qualitative content analysis techniques are combined with hermeneutical analysis, documents and the opinion of an intentional sample of Venezuelan teacher educators. The categories of problematics, directionality,

and democracy, emerge as significant elements, from the analysis of the inconsistencies of the current curricular policy of teacher training in Venezuela, with respect to the challenges posed by the 2030 Agenda and the historical moment, such as objects for constructive deliberation in the process of formulating a new curricular policy for teacher training.

Keywords: curriculum and teacher training, public policy on education, curricular policy for teacher training.

RESUMO

É abordada a política curricular do Estado para a formação de professores na Venezuela, a partir do paradigma construtivista e da metodologia de análise deliberativa das políticas públicas, com o objetivo de revelar os elementos significativos para a construção de uma nova política curricular de formação de professores na Venezuela. no quadro dos desafios colocados pela Agenda de Educação para 2030 da UNESCO. Técnicas qualitativas de análise de conteúdo são combinadas com análises hermenêuticas, documentos e a opinião de uma amostra intencional de formadores de professores venezuelanos. As categorias de problemático, direcional e democrático, emergem como elementos significativos, a partir da análise das inconsistências da atual política curricular de formação de professores na Venezuela, no que diz respeito aos desafios colocados pela Agenda 2030 e pelo momento histórico, como objetos de deliberação construtiva no processo de formulação de uma nova política curricular de formação de professores.

Palavras chave: currículo e formação de professores, política pública de educação, política curricular de formação de profesores.

INTRODUCCIÓN

La situación de emergencia ante la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en marzo del año 2020, debido a la rápida propagación del virus SARS-CoV-2 identificado a finales de 2019, altamente contagioso y que causa la enfermedad llamada COVID-19, obliga a todos los gobiernos del mundo a tomar medidas de suspensión de actividades sociales, para reducir la transmisión, en cuanto a evitar la concentración de personas en espacios cerrados, con el aislamiento preventivo en los hogares, por lo que fue necesario improvisar medidas de emergencia educativa para la prosecución y cierre de los períodos escolares en todos los niveles y modalidades, con el uso de herramientas de tecnología digital para actividades educativas remotas.

La emergencia educativa por COVID-19, evidencia la importancia de que los gobiernos ejecuten los lineamientos de política educativa de los documentos emanados de eventos organizados por la Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), que constituyen la Agenda Educativa 2030 para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente en lo que respecta a la formación de profesores y estudiantes en el uso de tecnologías digitales como herramientas para el acceso al conocimiento, en el marco de las metas relativas a lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas.

El Estado venezolano ha suscrito el compromiso con la Agenda 2030, mediante la participación de sus representantes en los eventos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la UNESCO, sin embargo, para muchos actores sociales involucrados con el ámbito educativo, tal compromiso no se ha concretado en una consistente Política Pública de Educación del Estado Venezolano, para lograr el cuarto objetivo de la Agenda, por cuanto se ha quedado en la retórica del discurso, y no se ha manifestado en ejecuciones.

La discrepancia entre el discurso de los documentos en los que el gobierno venezolano asume compromisos para cumplir con las metas, estrategias y acciones de la Agenda 2030, con la formulación y ejecución de las respectivas políticas educativas sectoriales, ha sido puesta de manifiesto por actores sociales como representantes gremiales y padres de familia, ante las medidas tomadas por el gobierno venezolano para afrontar la emergencia educativa y dar continuidad a los procesos educativos en cuarentena por la COVID-19, con los planes *Cada Familia Una Escuela* del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2020) y *La Universidad en Casa* del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2020), apoyadas en herramientas de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Organizaciones no gubernamentales y gremiales como el Observatorio Educativo de Venezuela en los artículos de Ramos (2019) y la Federación Venezolana de Maestros (2020), entre otras, presentan críticas a los planes del ejecutivo venezolano para

atender el desarrollo de la educación remota en esta época de pandemia, por la falta de apoyo gubernamental, en cuanto a dotación de equipos, garantía de conexión y acceso de calidad a internet, y preparación de los profesores en el uso de las tecnologías digitales, falencias que inciden en la calidad de la educación remota por emergencia.

Aunado a las deficiencias señaladas, un problema que compromete el logro de la Agenda Educativa 2030 en Venezuela, es el relativo a la calidad y cantidad de los profesionales de la docencia, la calidad referida a los programas de formación y actualización docente, y la cantidad por la insuficiencia de profesionales docentes. El déficit de docentes ha sido atendido por el gobierno con programas de certificación a profesionales de otras áreas, bachilleres con estudios universitarios no concluidos y otras personas interesadas.

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos gubernamentales, persiste el problema de la insuficiencia de profesores para atender el subsistema de educación básica, y además las universidades públicas con carreras de educación para la formación inicial de docentes, tienen problemas presupuestarios para el funcionamiento de su infraestructura, que les impide contar con la tecnología necesaria para formar a los profesores de acuerdo con el momento de la cuarta revolución industrial.

Un ejemplo de la crisis que atraviesan las universidades con trayectoria histórica en la formación de docentes, es el de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 2020), con más de ocho décadas formando profesores en veintinueve especialidades para todos los niveles del subsistema de educación básica y sus modalidades, presente en gran parte del territorio nacional por los ocho institutos pedagógicos adscritos, sin embargo, hoy no cubre la demanda de nuevos profesionales docentes como lo recoge Inojosa (2020) en el Reportaje de Crónica Uno (2020) titulado Venezuela sin relevo de maestros:

Las escuelas de Educación del país viven la peor época en formación de maestros. En seis meses el Instituto Pedagógico de Caracas perdió a 3800 estudiantes, quienes tuvieron que dedicarse a trabajar. El descenso de la matrícula estudiantil se refleja en la

disminución de la cantidad de egresados en los últimos años, por cuanto la UPEL pasó de graduar en 2015 a 15.540 maestros a otorgar el título a 4.755 en 2018. Especialistas advierten que es necesario “un plan titánico” para la formación de docentes.

La situación que expone Inojosa (ob. cit.) se agrava, cuando se constata que además del descenso en la matrícula y en el número de egresados de la UPEL, muchos de éstos al graduarse, tienen la intención de emigrar para buscar en otros países mejores condiciones laborales, como se evidencia en el número de solicitudes de certificaciones para legalizar estudios en exterior, como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Egresados de la UPEL y certificaciones para legalizar estudios en el exterior

Año	Egresados	Certificaciones para legalizar estudios en el exterior
2017	7969	1688
2018	5778	2079

Fuente: UPEL- Secretaría (2019).

La calidad de la educación venezolana en el siglo XXI depende de la calidad y cantidad de sus profesores con una sólida formación profesional, y que estén dispuestos a desarrollar su labor en el país. Disponer de suficientes profesionales de la docencia bien formados, requiere de consistencia en la política educativa del Estado, en cuanto a la articulación entre las políticas educativas sectoriales, en las cuales se cumpla el ciclo en las fases de formulación, ejecución y evaluación, para que efectivamente haya avance en el logro de cambios educativos de acuerdo con las directrices de la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015).

Estas políticas sectoriales son la política curricular para los niveles y modalidades del sistema educativo, la política de dotación y mantenimiento de la infraestructura de las sedes de las universidades y de los planteles escolares del subsistema de educación básica, la política docente relativa a la regulación y administración del ejercicio de la docencia y la política curricular de la formación y actualización de profesores, objeto de análisis en la investigación que se reporta en este artículo.

Los cambios que introduce una política educacional, en cuanto a la práctica de la educación, atañen directamente a cambios en el currículo, y a su vez derivan en política curricular, la cual define Llavador (2017) como aquellos aspectos de la política educativa que se traducen en el ámbito escolar, en una modificación de los contenidos curriculares en los planes y programas, y en la forma de implementar las directrices emanadas de las instancias de poder y decisión curricular. Todo lo cual queda resumido en la definición de Gimeno Sacristán (1991):

La política curricular es un aspecto específico de la política educativa, que establece la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y la autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar, e incidiendo en la práctica educativa, en tanto presenta el currículum a sus consumidores, ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo (p.129).

Los estudios sobre la política curricular abordan el currículum como proceso sociocultural, pues el currículum es uno de los principales instrumentos a través de los cuales se mantienen los rasgos del sistema cultural de la sociedad. Los aspectos que abarca una política curricular de Estado, de acuerdo con Barraza (2004), son los siguientes: (a) la definición de aquello que se considera conocimiento, comprensión, valores y habilidades; (b) la evaluación de este conocimiento según áreas de mayor o menor importancia; (c) los principios o criterios según los cuales se distribuirá este conocimiento, quién tendrá acceso y en qué momentos a las varias clases de saber, y quienes no tendrán acceso a ellas; (d) La identidad de los grupos de referencia cuyas posturas y definiciones se consideran relevantes; y (e) la legitimidad de tales grupos para ser considerados como actores de referencia. Estos aspectos son referentes para el diseño y desarrollo de la presente investigación.

El interés por la política curricular como objeto de estudio, ha estado centrado principalmente en las reformas educativas para los primeros niveles de los sistemas educativos del mundo desde el siglo XX. Finalizando el siglo XX y avanzada la primera década de este siglo, surgen estudios sobre la política curricular para la educación universitaria de profesionales, con los estudios sobre el enfoque curricular por

competencias, la movilidad de estudiantes, la internacionalización y la acreditación, como parte de las reformas educacionales de la educación superior en Europa y América Latina.

Sin embargo, poco se ha escrito en Venezuela sobre política curricular en general, y menos sobre política curricular para la formación de docentes en Venezuela. Cabe acotar que en este trabajo se hace referencia a la política curricular pública o de Estado para formar docentes, para diferenciarla de la política curricular institucional que pueden tener las universidades al respecto.

En la actualidad en Venezuela, la política curricular de Estado para la formación de docentes se haya disgregada entre los lineamientos de la Resolución N° 1, promulgada en 1996, no derogada, junto con otras Resoluciones y Decretos que han creado programas, modelos curriculares y regímenes académicos paralelos a los que se siguen en las universidades que se rigen por la Resolución N° 1, sin resolver ni el déficit de docentes, ni el problema de calidad de los profesores que incide en la valoración social de la profesión docente, y por supuesto afecta la calidad de la educación, el logro de las metas de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO (2015) y el logro del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible.

En este contexto, el trabajo presenta la interpretación de los elementos significativos para la formulación de una nueva política curricular de formación de los docentes para el sistema educativo venezolano, como estudio de la relación entre el currículum y la política pública de educación, de poco desarrollo en América Latina, y en especial ausente de los postgrados del área de educación en Venezuela.

La política curricular de Estado para la formación de docentes en Venezuela, se concibe como el conjunto de elementos reguladores del diseño, desarrollo y evaluación del currículum para la formación, perfeccionamiento y actualización de los profesores del sistema educativo, de manera que su actuación profesional contribuya con el logro de los fines asignados a la educación en la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela, las directrices de la Ley Orgánica de Educación (2009), y los compromisos internacionales asumidos por el Estado venezolano, como la Agenda 2030 para el logro de los ODS (UNESCO, 2015), y los planes y programas sociales, para garantizar los derechos culturales y sociales de la población en el contexto de la dinámica social global y nacional.

La investigación se orienta al logro de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Generar un corpus de interpretación de los elementos significativos de política pública de educación para la construcción de una nueva política curricular de Estado en cuanto a la formación de docentes en Venezuela, desde la perspectiva de actores sociales representativos, en el contexto de los desafíos de mejoramiento de la calidad de la educación de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO.

Objetivos Específicos:

- Inferir los aspectos clave para el cambio de la política curricular de formación docente en las orientaciones de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO, y en planteamientos de expertos internacionales de tendencia en política educativa para América Latina.

- Identificar elementos de política pública necesarios a ser considerados en la revisión de la política curricular de formación docente para el cumplimiento del Estado venezolano con la Agenda Educativa 2030.

- Contrastar las perspectivas de actores sociales sobre la situación actual de la política curricular de formación docente en Venezuela con las dimensiones obtenidas del análisis de documentos de la Agenda Educativa 2030 y los planteamientos de

expertos internacionales acerca de las tendencias en la política de formación docente para América Latina.

- Develar los elementos significativos en términos de categorías, para la formulación de una nueva política pública curricular de formación inicial docente en Venezuela, en el marco de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO, desde el análisis de planteamientos de fuentes documentales y opiniones de informantes clave.

MÉTODO

La investigación es de tipo cualitativo, se aborda en lo ontológico desde una postura constructivista, por cuanto se considera que la realidad de la política curricular es construida por sujetos, con determinadas comprensiones sobre la realidad del problema que se pretende resolver con la política; y en lo epistemológico se asume una postura interpretativa, que considera que el conocimiento de la política requiere la interpretación de las tramas discursivas y sus significados sociales, tanto del enunciado de los documentos con lineamientos, como lo expresado por actores involucrados, con respecto a sus expectativas de cambio en cuanto a la formación docente en el contexto de reformas educativas y la política curricular que la regula, de acuerdo con lo planteado por Cejudo (2008).

Dado que una política curricular es parte de una política pública educativa, el proceso de la investigación se desarrolla de acuerdo con la metodología de análisis de políticas públicas, sustentada en la concepción de la democracia contemporánea, que valora la deliberación de los problemas para la construcción de las políticas públicas, desde el énfasis en principios como la inclusión y la equidad, siguiendo los planteamientos de Espinoza (2009), Fontaine (2015), Mainardes (2015) y Tello (2015), autores quienes coinciden en señalar que actualmente el análisis de políticas públicas, se orienta a superar los abordajes cientificistas de la política, enfocados en prescribir soluciones como verdades que se imponen desde el nivel ejecutivo hacia el nivel operativo.

La investigación se desarrolla en cuatro momentos: (a) la selección del corpus textual para analizar; (b) el análisis del contexto empírico de la situación problemática y del corpus de la política; (c) el establecimiento de las unidades de análisis, y (d) el análisis interpretativo, hermenéutico de textos de documentos y opiniones de actores sociales venezolanos, acerca de la formación docente y su regulación en una política curricular, tomando en cuenta la relación entre el texto y el contexto de producción de los discursos, mediante inferencias interpretativas a partir de la situación hermenéutica de la investigadora, como la situación fáctica de quien estudia la situación, desde sus vivencias como profesora formadora de docentes (cuadro 2).

Cuadro 2. Matriz de organización metodológica de la investigación

Objetivo	Fuente de información	Unidad de análisis	Técnica
Inferir los aspectos clave para el cambio de la política curricular de formación docente en las orientaciones de la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO, y planteamientos de expertos internacionales de tendencia en política educativa para América Latina.	Documentos de la UNESCO-PNUD-OREALC de Publicaciones de expertos internacionales.	Problemas prioritarios de atención en la política docente y el currículo de formación docente para lograr el ODS 4. Tendencias internacionales en la formación inicial docente.	Análisis cualitativo de contenido
Identificar elementos de política pública necesarios en la política pública curricular de formación docente para el cumplimiento del Estado venezolano con la Agenda Educativa 2030.	Literatura sobre política pública educativa, política curricular, metodología de análisis de políticas públicas. Resoluciones del Estado venezolano con la política curricular de formación docente	Retórica, marco legal, elementos de implementación, vigencia, consistencia del problema, objetivos, normativa, articulación, estructura curricular, participación social.	Análisis cualitativo de contenido Análisis interpretativo hermenéutico
Contrastar las perspectivas de actores sociales sobre la situación actual de la política curricular de formación docente en Venezuela con las dimensiones obtenidas del análisis de documentos de la Agenda Educativa 2030 y los planteamientos de expertos internacionales acerca de las tendencias en la política de formación docente para América Latina.	Opiniones de informantes de formación y actualización de docentes. Publicaciones de actores sociales y expertos venezolanos sobre la crisis de la docencia en Venezuela.	Condiciones académicas para dedicarse a la docencia y para ingresar a estudios de docencia, estructura curricular de la carrera, vinculación de la política curricular docente con otras políticas educativas y con las políticas de las universidades. Opiniones sobre la calidad educativa de la educación básica venezolana.	Análisis interpretativo hermenéutico Cuestionario semiestructurado

Cuadro 2. Matriz de organización metodológica de la investigación (cont.)

Objetivo	Fuente de información	Unidad de análisis	Técnica
Develar las categorías para la formulación de una nueva política pública curricular de formación docente, en el marco de la agenda educativa 2030 de la UNESCO, desde fuentes documentales e informantes clave.	Notas de la investigadora. Corpus textual de análisis hermenéutico de los textos de las publicaciones y opiniones.	Aspectos de consenso en cuanto a los elementos de la política curricular de formación docente como política pública	Inferencia de categorías.

El proceso de la investigación se inicia con la aproximación documental al contexto empírico de las demandas de cambio en la formación de docentes en Venezuela, procedentes tanto de sectores del entorno gubernamental como de otros actores sociales del país, de manera de obtener una visión de las condiciones existentes en el país para la formación de docentes y su posterior ejercicio profesional. El análisis hermenéutico del contexto empírico se realiza para el entendimiento de la problemática de la docencia y su relación con la calidad de la educación pública venezolana.

Se analizan los documentos de la UNESCO referidos a la AE 2030, para ubicar la situación problemática de la educación venezolana, en el contexto de los compromisos asumidos por el estado con respecto a la agenda antes señalada para el logro del ODS 4; así como publicaciones y disertaciones en eventos internacionales acerca de política docente, de expertos iberoamericanos en los últimos cinco años, con planteamientos de tendencias de cambio en la política pública educativa y en la política de formación de docentes, tales como: Amadio, Opertti y Tedesco (2015); Cox (2018); Elacqua, Hincapié, Vegas y otros (2018); Calvo (2019); Rué (2019) y Vaillant (2018 y 2019).

Para complementar la información obtenida de los documentos internacionales, con fuentes vivenciales, se toma una muestra intencional de cuatro (4) profesores formadores de docentes, como informantes seleccionados por su condición de profesores universitarios, vinculados con procesos de formación y actualización de docentes de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, quienes son contactados por correo electrónico.

Con las dimensiones que emergen del análisis de los documentos internacionales, se elabora un cuestionario semiestructurado que se envía a los cuatro informantes. El cuestionario se orientó a la aproximación de las perspectivas de los informantes sobre el problema de la política curricular de formación docente, como muestra de la deliberación necesaria en el proceso de la formulación de la nueva política. A continuación, se presentan los elementos del cuestionario.

Cuadro 3. Elementos del cuestionario consulta a los informantes

Dimensión	Subdimensión	Interrogantes
Problema de la política curricular de formación docente: <i>Rescate del prestigio de la profesión docente</i>	Nivel instruccional para ejercer la docencia	¿Quiénes pueden dedicarse a la docencia en los niveles y modalidades educativas?
	Condición académica de los aspirantes a cursar la carrera docente selección para ingresar a de los docentes.	¿A quiénes se puede ofrecer la formación docente para un desempeño idóneo en los niveles y modalidades del sistema educativo?
Objeto de la política curricular de formación docente: <i>Resignificación del currículo de formación docente</i>	Estructura del currículo para la formación docente.	¿Cómo se debe estructurar el plan de estudios para la formación de los docentes que se van a desempeñar en los niveles y modalidades del sistema educativo?
	Formación específica para los niveles y modalidades	¿Qué tipo de formación se requiere para ejercer la docencia en instituciones con estudiantes con necesidades especiales o discapacidades?
Sentido ético axiológico de la política curricular de formación docente: <i>La democracia en los procesos formativos</i>	Innovaciones curriculares en la estructura de los planes de estudio de formación docente	¿Cuáles innovaciones curriculares considera en la forma de estructurar los planes de estudio puede recomendar para la formación de los docentes hacia el 2030?
	Vinculación de la política curricular de formación docente con el Estado Docente	¿Considera Usted que el Estado Docente requiere una política pública curricular para la formación de quienes van a enseñar en los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano? ¿Por qué?
	Regulación de la formación docente	¿Cuáles son los principales lineamientos que debe contener una política curricular de Estado para la formación de los docentes de los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano?
	Vinculación de la política curricular de Estado para la formación docente con la política curricular institucional de cada universidad.	¿Cómo pueden vincularse las políticas institucionales de las Universidades que ofrecen la carrera de educación con la Política Curricular de Estado para la formación de los docentes de los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano?

RESULTADOS

El corpus textual de los hallazgos de la investigación, culmina con la construcción de las categorías que emergen del estudio de las claves internacionales, el análisis de la política curricular de formación docente vigente, las opiniones de informantes, actores sociales y expertos venezolanos en política educativa, como elementos cualitativos de desafío, de lo posible y lo deseable, para la deliberación en el proceso de construcción de una nueva política curricular de formación docente en Venezuela, hacia 2030.

De los textos contentivos de la AE2030, y de los planteamientos de los expertos internacionales seleccionados, se extraen los fragmentos o secuencias discursivas con aspectos significativos para la situación de la formación de docentes en América Latina, por su relevancia con la situación de la docencia y la calidad de la educación en Venezuela, se registran en matrices de análisis de contenido, y de ellas se toman las unidades de análisis hermenéutico, para la comprensión previa de las demandas de cambio en la formación docente para lograr las metas señaladas en la AE2030.

Las dimensiones obtenidas del análisis de la AE2030 y los planteamientos de expertos internacionales, se toman como elementos de comparación para el análisis de la pertinencia de la política curricular de formación docente vigente en Venezuela, con respecto al logro de las metas previstas en la AE2030, luego se contrastan con las perspectivas de la muestra de informantes y expertos nacionales con respecto al cambio de la política en estudio.

Finalmente en un análisis hermenéutico, de búsqueda de lo esencial de la política curricular de formación docente, desde lo significativo para la existencia de los docentes como profesionales de valía para la sociedad venezolana, se infieren las categorías que se proponen para la deliberación en la construcción de la política curricular: Problematicidad, Direccionalidad y Democraticidad, como elementos de sentido de la política en el marco de los desafíos que plantea el logro de la AE2030 y los ODS para la calidad de la educación y la consolidación de la democracia.

La Problematicidad en la Política Curricular de Formación Docente

El objeto de una política pública es atender situaciones sociales problemáticas, mediante lineamientos de estrategias de acción sistemática en el logro de la situación deseada, de manera que la definición del problema que se propone atender con la política como problema público, va más allá de un enunciado retórico; debe surgir de las demandas de actores sociales, ser construido en interacción de los actores involucrados que demandan atención del Estado por valores sociales no atendidos. Esto indica que, si en la formulación de una política pública, el problema lo determinan los hacedores gubernamentales con lineamientos prescritos desde arriba, sin el correspondiente análisis de la situación fáctica de los involucrados, esa política se queda en el plano de lo retórico, de los enunciados de los textos, sin mejorar realmente la situación objeto para la que fue formulada, he aquí el significado de la problematicidad.

La categoría de problematicidad de la política curricular de formación docente, es el elemento significativo que constituye el principal hallazgo del estudio, se refiere a la claridad del problema político del currículo de formación docente, que se propone resolver o atender, que da sentido a los lineamientos para el diseño, desarrollo y evaluación del currículo de formación docente, y a las estrategias y acciones de seguimiento de la efectividad de la política en el mejoramiento de la calidad de los profesores, y por ende en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que ellos propician.

La política pública curricular de formación docente, debe ser consistente con la política educativa y con los principios de la política social, de manera que en el marco de un Estado democrático y social de derecho y de justicia social como se define a Venezuela en la Constitución (2000), para el logro de los derechos culturales y educativos señalados en los artículos 102 a 105 de esta carta magna, en consonancia con el Estado Docente como expresión de la función rectora del Estado en cuanto a política educativa, señalada en la Ley Orgánica de Educación (2009). Por ello, como se

ha señalado, es fundamental que haya claridad en cuanto al problema al que se aboca esta política, por parte tanto de los sectores gubernamentales, como por parte de los actores sociales involucrados, que haya apertura a la construcción social del problema, a la deliberación de los fines y objetivos sociales con respecto a la profesión docente, que inciden en la teoría y práctica del currículo para su formación.

Los documentos de política educativa hacia 2030, elaborados con el patrocinio de la UNESCO, como la Declaración de Incheon (2015), y los expertos internacionales, coinciden en señalar que los docentes son clave para el logro del cuarto (4) Objetivo de Desarrollo Sostenible, de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos durante toda la vida; por tal razón en la Declaración de Incheon, marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ob. cit.), se señala:

Los gobiernos deberán convertir la enseñanza en una profesión atractiva que se elija como primera opción y en la que la formación y el desarrollo sean continuos, mejorando para ello la condición profesional y las condiciones de trabajo de los profesores, y brindándoles mayor respaldo; asimismo, los gobiernos deberán fortalecer los mecanismos de diálogo político con las organizaciones de docentes. (p.73).

Esta exhortación muestra la prioridad que asigna la Agenda Educativa 2030 de la UNESCO (2015), al problema de la falta de reconocimiento social de la profesión de enseñar por su impacto en la calidad de la educación, y para esta investigación se toma como el primer elemento clave para construir la nueva política curricular de formación docente es el que la hace poco atractiva para los jóvenes bachilleres e inclusive otros profesionales.

El problema del bajo reconocimiento social o de escaso prestigio de la profesión de profesor en América Latina ha sido especialmente analizado por Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2018), en un estudio que recoge evidencias de Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, desde el examen del desarrollo histórico de la profesión docente y de la revisión de las políticas en materia educativa de esos países, que les permite afirmar:

...se observa que en la región la profesión docente no logra atraer a buenos candidatos, e incluso en muchos casos constituye una opción de refugio, y que la formación inicial docente no logra preparar de manera adecuada a los futuros docentes. En ese sentido, es posible concluir que en la actualidad la profesión docente sufre de bajo prestigio, al menos si se la compara con la mayoría de las otras profesiones. [p.35].

Estos autores consideran que el prestigio de la profesión de profesor se perdió en América Latina debido a los siguientes factores:

- La política de expansión de la cobertura escolar en América Latina durante la segunda mitad del siglo XX, que hizo necesario el incremento de docentes mediante la creación de programas de titulación a corto plazo.
- Las desfavorables condiciones del trabajo docente en cuanto a clima escolar y deficientes salarios, ya que el gran número de docentes de la educación oficial incrementa el gasto público, durante la crisis económica de la década de los años 80 del siglo XX, por lo que se congelan los salarios de los docentes en comparación con los de otras profesiones en América Latina
- Las pocas exigencias para cursar programas universitarios de formación pedagógica, disminuyen la valoración social de la profesión docente en la región, y atraen a candidatos de pobre desempeño que inciden en la baja calidad de los aprendizajes que generan en sus estudiantes.

Estos factores muestran que el centro de la atención en materia de formación inicial docente en América Latina en general, ha sido la cuestión del déficit de profesores y no la calidad profesional docente, como también se evidencia en el caso venezolano, por cuanto todavía en el siglo XXI, a pesar de la AE2030, el papel regulador del Estado en la política de formación docente, se ha orientado a remediar tal déficit mediante decisiones como la creación de la Micromisión Simón Rodríguez, los Programas Nacionales de Formación de Profesores para la Educación Media, el programa de primer empleo Chamba Juvenil de incorporación a cargos docentes, con capacitación

docente para la educación inicial y primaria, y la creación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson como lo reseñan López (2018) y Romero (2018).

Del análisis de los planteamientos de los autores antes citados y las fuentes documentales de la política curricular de formación docente vigente en Venezuela, se infieren elementos para la deliberación de la problematización en la construcción de una nueva política acorde con la AE2030, que se presentan en el cuadro 4.

Cuadro 4. El problema de prestigio de la profesión docente clave de la política curricular de formación docente en Venezuela

ASPECTO CAUSAL	ELEMENTO DE PROBLEMATICIDAD DE LA POLÍTICA CURRICULAR DOCENTE
Política Educativa Fragmentada	No hay concomitancia entre la política de niveles y modalidades del sistema educativo con la política del desempeño docente y la política curricular de formación docente. Los cambios en los programas de formación docente son posteriores a los de la educación básica, no se regula la calidad de la formación docente sino las condiciones técnico-curriculares para preparar más docentes de forma acelerada.
Política Docente no favorece el prestigio profesional.	Las condiciones laborales ubican la docencia como oficio y no como profesión, el marco normativo regula la operatividad de dar clases bajo el esquema de rutinas escolares y remuneración por horas, no hay ley de ejercicio profesional docente. Suspendidos los concursos para optar a cargos docentes Tampoco se regula la selectividad de los aspirantes a estudiar pedagogía. Bajo prestigio de la labor docente atrae a los menos aptos a cursar estudios de pedagogía.
Política Curricular de racionalidad técnica	La regulación de los programas de formación en pedagogía se reduce a lo técnico curricular, en cuanto a estructura de componentes, asignaturas y número de créditos. Ausencia de elementos definitorios del conocimiento profesional docente y de un sistema de evaluación y certificación de la calidad de los programas universitarios de pedagogía.

La falta de claridad con respecto al problema de fondo de la política curricular de formación docente, incluso afecta la perspectiva de actores sociales, como se constata en la consulta realizada a informantes, por cuanto consideran como prioritario resolver el déficit de docentes. En las respuestas a las preguntas referidas a las condiciones académicas para estudiar la carrera de educación y para ejercer cargos docentes, todos coincidieron en señalar que aunque lo ideal es seleccionar bachilleres con vocación para estudiar pedagogía, ante la crisis de déficit de docentes, aceptan la formación acelerada de personas con estudios en otras carreras profesionales, formación a nivel

de técnico superior, y hasta por extensión, mediante diplomados que son programas no conducentes a título, en coincidencia con la tendencia gubernamental venezolana desde el siglo XX hasta la actualidad.

Al respecto interesa destacar la opinión de Bonilla (2020) como experto venezolano en política educativa, quien llama la atención sobre el peligro de la destrucción de la profesión docente, con medidas de emergencia no enmarcadas en una política bien definida:

La integración de los **maestros pueblo** en los centros de formación docente, desde una perspectiva dialógica, puede contribuir a mover el foco, tensionando prácticas y saberes docentes. Pero **es falso que el maestro pueblo puede sustituir al docente**, al profesional de la docencia, visto este como un científico social. En ese sentido, **debemos tener cuidado en no avalar el discurso de destrucción de la profesión docente**. (Negritas añadidas, sin n° de página en la publicación digital).

La Direccionalidad de la Política Curricular de Formación Docente

La direccionalidad de una política pública está referida a la condición teleológica de esa política, en cuanto a que los propósitos de sus lineamientos estén claramente orientados a la resolución del problema social al que se dedica. En el caso de la política curricular de formación docente, la categoría de direccionalidad emerge del análisis comparativo de los documentos de la Agenda Educativa 2030 y la caracterización de las políticas públicas educativas realizada por Espinoza (2009); Tello (2015); Llavador (2017) y Arratia y Osandon (2018), en cuanto a su sentido para el mejoramiento de la calidad de los docentes en el contexto de la política educativa, por la pertinencia social del conjunto de lineamientos que orientan a las instituciones universitarias con la carrera de educación, en los procesos curriculares de diseño, desarrollo y evaluación, para la formación.

El objeto hacia el cual se debe orientar la política curricular de formación docente venezolana del siglo XXI, es la reconceptualización o resignificación del currículo, en cuanto a superar la concepción del currículo como conjunto de contenidos, que se

enseñan a futuros docentes, quienes siguen el mismo modelo de transmisión de forma lineal, en la visión reproductiva del currículo que ha imperado a lo largo del siglo XX y aún se mantiene en nuestros días. Al respecto señala Grundy (1987):

Se trata de un punto de vista que sugiere que el objetivo del trabajo del profesor consiste en reproducir en los estudiantes los diversos *eideis* que orienten ese trabajo. Es importante que reparemos en que, cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo. Es decir, no son creativos o productivos en un sentido autónomo (p.46).

Los planteamientos de Grundy (ob. cit.) respecto a la relación entre la concepción del currículo como producto y el trabajo reproductor de los profesores, se consideran fundamentales para la deliberación sobre la resignificación del currículo, en el cambio de direccionalidad de la formulación de una nueva política curricular de formación de docentes. La autora antes citada señala que en la visión reproductiva del currículo, el profesor es tomado como artesano que en su labor pedagógica reproduce las ideas de lo que debe enseñar, tal como se le presentan en los planes y programas, mediante acciones rutinarias que se le prescriben y que repite en forma acrítica en cada ciclo escolar, lo cual implica que se le niega la condición de profesional con conocimientos científicos, que le permiten autonomía para decidir estrategias didácticas.

La concepción del currículo como producto ha contribuido con la identificación laboral del docente como trabajador de la enseñanza, por cuanto coloca a los profesores en el rol de operarios de programas instruccionales, a quienes se les remunera en función del tiempo que pasan en el aula reproduciendo o evaluando los contenidos prescritos en dichos programas, sin considerar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de los profesores para lograr aprendizajes de calidad en ellos. A continuación se presenta un cuadro resumen con los elementos a considerar en la direccionalidad de una nueva política curricular para la formación docente en Venezuela.

Cuadro 5. Elementos para la direccionalidad del currículo para la formación de docentes desde la Agenda Educativa 2030

ASPECTO	TENDENCIA DE CAMBIO
PARADIGMA DEL CURRÍCULO	Ruptura con el paradigma transmisor de la educación y la visión reproductora del currículo “dromedario” y homogeneizador, que carga al docente de reservas informativas a transmitir de manera uniforme a todos los estudiantes. El currículo se concibe como proceso sociocultural de construcción colectiva entre teóricos de la educación, profesores y profesionales de áreas científicas y tecnológicas de apoyo a la comunicación didáctica, enfocado en potenciar la capacidad de aprender a aprender, en cualquier entorno educativo.
IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL PERFIL DEL EGRESADO	La ruptura con la visión artesanal del docente como trabajador u operario de la educación que no trasciende cognitivamente su labor práctica, implica orientar el perfil del egresado a la formación de un profesional o científico de la educación, apropiado de un corpus de conocimientos científicos disciplinarios y pedagógicos, desde la integración de la teoría con la praxis.
CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE	Del conocimiento disciplinario a la integración en la praxis, para transitar a la transdisciplinariedad, desde el conocimiento pedagógico de la complejidad del aprendizaje, concebir los contenidos como situaciones de la vida para relacionar, explicar, aplicar, crear, reflexionar y resolver, superar la concepción del conocimiento docente como cúmulo de información a transmitir
PEDAGOGÍA DEL APRENDIZAJE EN DEMOCRACIA PARA LA INCLUSIÓN	Desde la equidad y la inclusión como ejes de la Agenda 2030 de política educativa de tendencia internacional, un propósito clave es formar a los docentes para ejercer la pedagogía de la inclusión y del aprendizaje en democracia, enseñar a los estudiantes para aprender a vivir juntos con ciudadanos cada vez más diversos, se basa en la cultura de la ciudadanía en democracia, con los valores de paz, tolerancia, responsabilidad compartida por el bien común, solidaridad y justicia
LAS REDES DE FORMADORES DE LOS PROFESORES	La política de formación inicial de profesores debe incluir lo relativo a la selección y preparación de los formadores de docentes, desde la constitución de redes docentes para la investigación con los docentes del subsistema de educación básica en servicio, en el monitoreo y guía de los estudiantes futuros docentes, estas redes deben funcionar como círculos de investigación del aprendizaje pedagógico.

Con respecto a la reconceptualización del currículo para la formación del docente, la mayoría de los informantes consultados manifiesta que la estructura del currículo se debe orientar con un perfil de egreso genérico pedagógico común, perfiles específicos diferenciados y planes de formación especializada acordes con el nivel, disciplina o modalidad educativa en la que se van desempeñar los futuros docentes, para el desarrollo de las máximas potencialidades humanas de la población destinataria, desde una docencia orientada a la educación inclusiva y la diversidad de estudiantes. En las propuestas para la innovación del currículo de formación docente los informantes hicieron planteamientos en relación con las competencias para el ejercicio profesional

docente en la educación remota por emergencia ante el COVID-19, que se consideran relevantes para el contexto actual, a continuación, fragmentos de sus respuestas:

Cuadro 6. Propuestas de los informantes para la innovación en el currículo de formación docente

INFORMANTE 1 PFADAME: Aprender el ejercicio de la función docente como investigación que genere transformaciones permanentes, en el trabajo por proyecto, desde la perspectiva de la investigación social, que aprendan el uso de los medios como radio y tv educativa y el uso de las redes sociales, la producción de módulos o cuadernos de estudio, entendiendo que la educación a distancia no es lo que estamos haciendo, pero lo que está pasando puede durar más de lo que estamos pensando.

INFORMANTE 2PUFIDN: Adecuación de las estructuras y planes de formación al modelo de competencias de forma coherente, con énfasis en el desarrollo de las competencias investigativas para la comprensión y transformación de la realidad, con modelos didácticos adecuados a la naturaleza de situaciones educativas mediadas por la tecnología. Promoción de modelos formativos apoyados en el uso de las TIC, TAC y TEP como el *b-learning* e *e-learning*.

INFORMANTE 3PUFAD: Inclusión de soporte remoto con plataformas tecnológicas y para ello el docente debe repensarse, tiene que reconfigurarse para ser apoyo y compañía para el aprendizaje.

INFORMANTE 4PUFAD: Imperante es vincular la virtualidad al desarrollo del currículo, creando escenarios educativos que rompan el esquema de lo presencial y hagan conexión con lo digital y lo interdisciplinar, permitiendo con ello ampliar el espectro de alcance de la escuela, y llevando la educación a escenarios mucho más remotos. Esto lo estamos viviendo en la actualidad con la actual pandemia.

La direccionalidad de una nueva política curricular de formación docente en Venezuela, implica que su formulación no puede estar aislada de las otras políticas públicas vinculadas con la docencia, como se muestra en el gráfico 1.

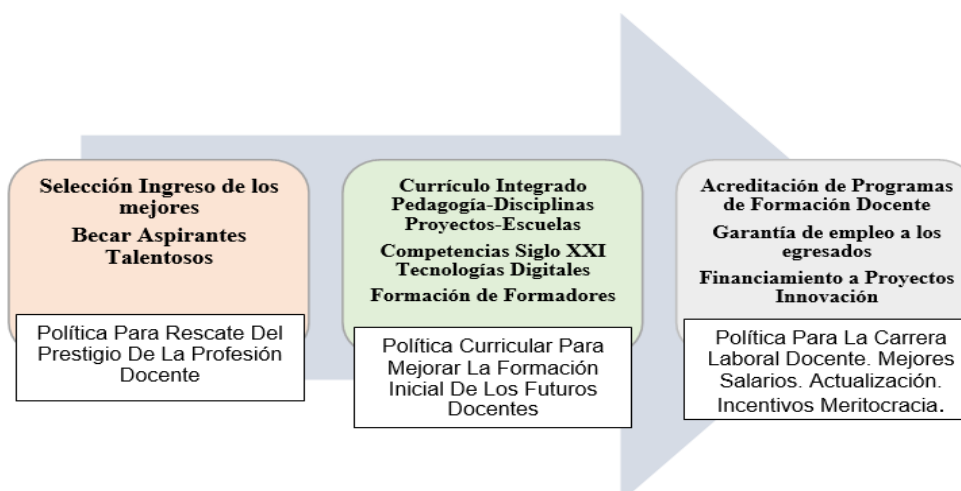


Gráfico 1. Direccionalidad de las políticas para mejorar la calidad de la formación docente y el prestigio de la profesión.

La Democraticidad de la Política Curricular de Formación Docente

El constructo democraticidad, que se infiere en el análisis de los documentos, alude al grado de democracia en los ciclos de la política de formulación, ejecución y evaluación, desde la apertura a la interacción con actores sociales interesados, con posturas políticas diversas. Un aspecto que se registra en el análisis de los documentos seleccionados de política de educación internacional, con tendencias hacia las próximas décadas del siglo XXI, es la vinculación entre la consolidación de la democracia y la calidad de la educación, por cuanto la participación en los asuntos públicos da lugar a sociedades inclusivas de conocimiento.

Desde una dimensión ética y axiológica, la democraticidad es una condición sin la cual una política pública pierde sentido en este momento histórico, en el que se valora la participación y la deliberación, por cuanto, como señala Calvo (2019), la equidad y la inclusión son los ejes de la política educativa de tendencia internacional, tanto en su formulación, ejecución y evaluación, mediante la participación de los diversos sectores políticos y sociales involucrados, bien como actores, beneficiarios, u orientadores del currículo para la formación de los docentes hacia la cultura de la ciudadanía en democracia. En este sentido, Cox y otros (2018), señalan que el cultivo de la cultura de ciudadanía en democracia, se apoya en la pedagogía de la inclusión para que aprendan todas y todos, en un desarrollo curricular ampliado con la participación de una comunidad de actores que visibilicen la convivencia en diversidad, para la cooperación, la paz, la tolerancia, la solidaridad y la justicia, en el logro de la Agenda 2030.

Reconocer el carácter político de las discusiones y decisiones en materia de educación y de currículo, no debe interpretarse como un aval a la intromisión discrecional de la política partidista en los asuntos pedagógicos, significa más bien entender el currículo como síntesis político-técnica de visiones distintas, como puntualizan Amadio y otros (2015). De lo que se trata es del equilibrio entre el Estado y la ciudadanía, en una visión holística en la formulación de políticas educativas y legislaciones escolares, donde el Estado como facilitador del bien común, procura que

la formación de profesionales en las universidades se asuma desde la democracia, como plantea Fuguet (2017), idea que se refleja en la opinión de uno de los informantes consultados:

Se requiere de una política pública educativa, que incluya los aspectos relacionados con la formación docente y lineamientos claros para su operacionalización. Es importante que para que sea una política pública deba realizarse un planteamiento claro y preciso desde las instancias de participación social y ciudadana de modo que cubra las necesidades reales de la población venezolana. Pues hasta el momento solo hemos contado con intentos de políticas gubernamentales, pero no públicas, implementadas desde el gobierno de manera unidireccional como hasta el momento ha sucedido y que ha dado lugar a los actuales programas de formación desarrollados a través de las universidades emergentes promovidas por el gobierno, las misiones y el Ministerio de Educación como la Micro Misión Simón Rodríguez.

El desafío de la democraticidad en la construcción de una nueva política pública curricular de formación docente para Venezuela hacia 2030, está en superar el paralelismo entre las pautas de la Resolución N° 1 (1996), emanadas en un contexto histórico, sociopolítico y estructural diferente, pero con sentido de política pública de Estado, en contraste con las decisiones gubernamentales posteriores, que crean opciones formativas paralelas a las establecidas en la Resolución citada, que omiten lineamientos explícitos sobre el currículo para formar profesores, en cuanto a la necesidad de adecuar la educación a la dinámica cultural, científica y tecnológica de hoy. Esta política educativa paralela, diluye los esfuerzos por rescatar la profesionalidad de la docencia, y agrava el déficit de docentes calificados, como señala Ravelo (2017):

Este paralelismo supone que objetivos bien definidos por organismos internacionales -como la UNESCO- referentes a la calidad de la educación, mejoramiento de la infraestructura escolar, régimen de sueldos y salarios justos y solidarios para el personal docente y uso de tecnologías de punta se encuentren prácticamente olvidados o detenidos, impidiendo que Venezuela se incorpore a un proceso de desarrollo sostenible en el mundo educativo global, con énfasis en una mejor ciudadanía y que esté en función de la complejidad moral -dentro de una nueva interpretación del concepto de ciudadanía-, cuya motivación centre su acción en ella como producto social y en la cual el educador oriente su accionar hacia su

experiencia personal, su acción comunicativa y su pensamiento crítico. (p. 155).

La atención a este desafío implica el establecimiento de puentes de comunicación tanto por parte del gobierno, en consonancia con el discurso de promoción de la democracia participativa y protagónica de su política social, como por parte de los actores institucionales de la sociedad dedicados a la educación en general y a la formación de docentes en especial, para construir la nueva política educativa orientada al rescate de la dignidad de la profesión docente, en la que corresponde establecer lineamientos de la política curricular de formación docente para mejorar la calidad del conocimiento profesional docente.

CONCLUSIONES

En el contexto de la emergencia educativa por COVID-19 se ha agudizado el problema de los docentes para la educación básica venezolana, tanto por el déficit de profesores, como especialmente por la deficiente preparación para adecuar su labor pedagógica a diversidad de escenarios educativos, mediante el empleo de las herramientas de la tecnología digital en atención a los aprendizajes de los estudiantes, y no de la reproducción de contenidos.

Los desafíos que plantea la AE2030 en materia de currículum de formación docente van más allá de los aspectos técnicos de la estructura de planes de estudio y el total de créditos académicos a cursar por los aspirantes a ser docentes, implican cuestiones de política educativa del Estado, en tal sentido expertos internacionales coinciden en plantear que las reformas educativas exitosas son las que articulan las políticas sectoriales en torno a la profesionalidad de la docencia, al rescate de su prestigio social y a las condiciones para la formación docente acorde con la dinámica científica, técnica y cultural.

Los hallazgos de la investigación se presentan como desafíos inferidos desde el análisis hermenéutico de la AE2030, planteamientos de expertos y las opiniones de los

informantes, a enfrentar en la formulación de una nueva política curricular para la formación de docentes, en tres categorías como elementos significativos: problematicidad, direccionalidad y democraticidad.

La problematicidad emerge como necesidad de claridad del problema al que se debe abocar la política curricular de formación docente, el valor social de la profesión docente. La direccionalidad, se infiere como condición teleológica de la política, el sentido de los lineamientos para el currículo de formación de docentes, se encuentra como elemento significativo el desafío de la reconceptualización del currículo. La democraticidad, es la condición ética y axiológica de la política curricular de formación docente, referida a la apertura de instancias de participación ciudadana en la formulación, ejecución y evaluación de la política, para el equilibrio entre el Estado docente facilitador del derecho a la educación y los actores de la sociedad civil, de docentes, representantes gremiales, profesores formadores y otros actores sociales involucrados, en el ciclo de formulación, ejecución y evaluación de la política.

La política curricular como objeto de estudio se considera fundamental en la formación de la cultura de ciudadanía de los profesores para su participación como actores de política educativa.

REFERENCIAS

- Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco, J.C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15. Ginebra, Suiza: UNESCO. International Bureau of Education. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf. [Consulta 2020, febrero, 5]
- Arratia, A. y Osandón, L. Eds. (2018). *Políticas para el desarrollo del currículo: reflexiones y propuestas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación con el apoyo de la Oficina de Santiago de la UNESCO. Disponible: <http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2018/07/ArratiaOsandnPoliticasparaeldesarrollodelcurriculum2018.pdf> [Consulta 2020, enero, 12]
- Barraza, A. (2004). *Política curricular: un estado de la cuestión*. *Revista Diálogos Educativos*. Año 4 N°8. Disponible:

- <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1226> [Consulta 2020, enero, 08]
- Bonilla, L. (2020). *La Formación Docente como problema*. (Educación 2020-2050: un debate urgente Parte II). Artículo en línea en la web Aporrea. Jueves 09/01/2020, Disponible: <https://www.aporrea.org/educacion/a285941.html>. [Consulta 2020, marzo, 28]
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Disponible: <https://www.buenosaires.iiep.UNESCO.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf>. [Consultado 2020, mayo20]
- Cejudo, Guillermo. (2008). *Discurso y políticas públicas: enfoque constructivista*. Papel de trabajo del Repositorio Institucional del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) del gobierno de México. N° 285. Octubre 2008. Disponible: <https://cide.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1011/76> [Consulta: 2020, marzo, 25]
- Constitución Bolivariana de la República de Venezuela. (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 24, 2000
- Cox, C. (2018, julio 25). *Tres dimensiones de requerimientos a la formación inicial docente: competencias siglo XXI, inclusión, ciudadanía*. Conferencia II Reunión Regional de Ministros de Educación Cochabamba, Bolivia. Disponible: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/11-C-Cox-3-dimensiones-docente-ESP.pdf>. [Consulta: 2020, abril, 20]
- Decreto 3651. Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial N° 41.515, noviembre, 01, 2018. Creación de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio Samuel Robinson*
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>. [Consulta: 2020, marzo 26]
- Espinoza, O. (2009). *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 17. Núm. 8. Abril 15, 2009. Disponible: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275019727008> [Consulta: 2020, febrero, 3]
- Federación Venezolana de Maestros. (2020). *Nuevo periodo escolar perdido*. Publicación en la sección noticias del sitio web de la FVM en abril 2020. Disponible: <http://www.fvmaestros.org/noticias-pdf-2020/NUEVO%20PERIODO%20ESCOLAR%20PERDIDO-CORREGIDO.pdf> [Consulta: (2020, mayo, 2)]
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona: Anthropos editorial, Quito: FLACSO. Disponible:

- https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/06/libro_app.pdf [Consulta 2020 marzo 10]
- Fuguet, A. (2017). *Lo público y la universidad, en el marco de la Ley de Educación Universitaria*. Educación Superior y Sociedad. Vol. 24. UNESCO- IESALC
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica. Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: ediciones Morata, S.A.
- Inojosa, C. (2020). *Venezuela sin relevo de maestros*. Reportaje en Crónica Uno publicación en línea. Disponible: <https://cronica.uno/venezuela-sin-relevo-de-maestros/> [Consulta 2020, febrero 5]
- Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial N° 5929-E, agosto 15, 2009*
- Llavador, F. (2017). *Política y reforma curricular*. España, Valencia: ediciones de la Universidad de Valencia
- López, R. (2018). *Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los Programas Iniciales*. Caracas: CENAMEC. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Disponible: <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=ad8c2087d297c5812e74a792094a1ee8>. [(Consulta: 2020, mayo, 05)]
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En Tello, C. (Comp.) (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. República Bolivariana de Venezuela (2020). *Alternativas para la continuidad educativa ante el cierre preventivo de escuelas por el COVID-19. Sistematización de Seminario Virtual*. Publicación digital. Disponible: http://cadafamiliaunaescuela.me.gob.ve/images/documentos/fundamentos/Alternativas_para_la_continuidad_educativa_ante_el_cierre_preventivo_de_escuelas.pdf [Consulta 2020, mayo, 10]
- Ramos, O. (2020) *Cada Familia Una Escuela “una experiencia exitosa”* Publicación en línea en Blog Observatorio Venezolano de Educación, el 01 de junio de 2020. Disponible: <https://observatorioeducativo.org/2020/06/01/cfue-una-experiencia-exitosa/> [Consulta 2020, junio, 10]
- Ravelo, E. (2017). *La formación docente y su destino histórico. Planteamientos para una propuesta en democracia*. Educación Superior y Sociedad. Vol. 24. UNESCO- IESALC
- Resolución N° 01, Ministerio de Educación. (1996, enero15). Despacho del Ministro. Años 185 y 136°, Caracas Venezuela
- Resolución N° 61. Ministerio de Educación Universitaria. *Gaceta Oficial N° 40.468, agosto 04, 2014*
- Romero, L. (2018). *La chamba juvenil movimiento pedagógico: ¿una Opción o un desafío?* Caracas: Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la

- Ciencia (CENAMEC). Disponible: <http://koha.cenamec.gob.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=544ee0f76d3214e6ca46a75237f58b58>. [Consulta: 2020, mayo 10]
- Rué, J. (2019, Junio11). Conferencia “*Una revolución silenciosa: principales desafíos de la formación docente*”. Ciclo “*Miradas del mundo sobre la formación docente*”, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, Argentina. Disponible: <https://panorama.oei.org.ar/conferencia-una-revolucion-silenciosa-principales-desafios-de-la-formacion-docente/>. [Consulta 10/03/2020]
- Tello, César. Comp. (2015). *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires, Argentina: Comité Académico Editorial ReLePe, Autores de Argentina
- UNESCO/PNUD. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Ginebra, Suiza: UNESCO-PNUD
- UNESCO/OREALC. (Comp.) (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe. (OREALC/UNESCO). Disponible: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Perspectivas-Politicas-Docentes-LAC.pdf> [Consulta: 2020, Marzo 3]
- UNESCO/ OREALC. (2017). *La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina Análisis comparado de seis casos nacionales*. Santiago de Chile: autor. Disponible: <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Formacion-inicial-docente-en-educacion-para-la-ciudadani.pdf> [Consulta: 2020, abril 18]
- UNESCO/ OREALC. (2018). *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago de Chile: autor. Disponible: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf> Consulta 25/02/2020 [Consulta: 2020, abril 14]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Secretaría (2019). *Informe de Control de Estudios de estadísticas de egresados y solicitudes de certificaciones para legalizar estudios en el exterior*. Caracas: autor
- Vaillant, D. (2018, mayo 17). *La formación docente inicial: debates y experiencias internacionales*. Conferencia Evento “*Miradas del mundo sobre la formación docente*”, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Organización de Estados Iberoamericanos. Buenos Aires, Argentina Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=M4wlhTFPIFU&feature=youtu.be> [Consulta: 2020, febrero 20]

Modelo didáctico para el aprendizaje en la Unidad Curricular de Ciencias Naturales de la UPEL- IPMAR desde un enfoque transcomplejo

Didactic model for learning in the Natural Sciences Curriculum Unit of UPEL
- IPMAR from a transcomplex approach

Didactic model for learning in the Natural Sciences Curriculum Unit of UPEL
- IPMAR from a transcomplex approach

Maria Rosa Simonelli De Yaciovano

simonellimariarosa31@gmail.com

Orcid.org/0000-0002-9402-7145

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maracay, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en febrero de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El presente estudio se ubica en el área de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales del Programa de Educación Primaria de la UPEL-IPMAR, aborda la problemática relacionada con la apropiación de los conocimientos. Investigación enmarcada en el enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo; se utilizó el enfoque transcomplejo como método, la disciplinariedad de los saberes, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como manera para organizar el conocimiento de las Ciencias Naturales; mediante una planificación de secuencias didácticas, mediadas con estrategias problematizadoras en el proceso de formación para desarrollar la integración de los haceres, saberes y pensares en una forma transversal. Se utilizaron las rúbricas analíticas para evaluar los logros alcanzados. Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la modalidad mixta. El cambio de enfoque permitió el logro de los conocimientos científicos, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo, y el manejo de las herramientas tecnológicas.

Palabras clave: ciencias naturales; enfoque transcomplejo; apropiación de conocimiento; unidad curricular

ABSTRACT

This study is located in the area of teaching and learning of Natural Sciences of the Primary Education Program of the UPEL-IPMAR, it addresses the problem related to the appropriation of knowledge. Research framed in the qualitative approach within the interpretive paradigm; The transcomplex approach was used as a method, the disciplinarity of knowledge, interdisciplinarity and transdisciplinarity as a way to organize

the knowledge of Natural Sciences; through a planning of didactic sequences, mediated with problematizing strategies in the training process to develop the integration of doings, knowledge and thoughts in a transversal way. Analytical rubrics were used to evaluate achievements. Use of Information and Communication Technologies in the mixed modality. The change of focus allowed the achievement of scientific knowledge, the development of critical thinking, autonomous learning, and the use of technological tools.

Keywords: *natural sciences; cross-complex approach; appropriation of knowledge; curricular unit*

RESUMO

Este estudo localiza-se na área de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais do Programa de Educação Básica da UPEL-IPMAR, aborda a problemática relacionada à apropriação do conhecimento. Pesquisa enquadrada na abordagem qualitativa dentro do paradigma interpretativo; Utilizou-se como método a abordagem transcomplexa, a disciplinaridade do conhecimento, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como forma de organizar o conhecimento das Ciências Naturais; por meio de um planejamento de sequências didáticas, mediadas por estratégias problematizadoras no processo formativo para desenvolver a integração de fazeres, saberes e pensamentos de forma transversal. Rubricas analíticas foram usadas para avaliar as realizações. Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação na modalidade mista. A mudança de enfoque permitiu a obtenção de conhecimentos científicos, o desenvolvimento do pensamento crítico, a aprendizagem autônoma e o uso de ferramentas tecnológicas.

Palavras chave: *ciências naturais; abordagem intercomplexo; apropriação de conhecimentos; unidade curricular*

INTRODUCCIÓN

A pesar de las múltiples reformas educativas sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales (CN) que se han realizado en los últimos años, las diferentes investigaciones realizadas en el ámbito internacional y nacional indican, que en las aulas de los diversos niveles educativos sigue dominando la transmisión pasiva de la información (OECD, 2009) pues en la praxis se abordan los contenidos de las CN con enfoques tradicionales, descontextualizados y fragmentados generando el aprendizaje memorístico y disciplinar de los contenidos. De acuerdo con Porlán y Pozo (2004) “muchos docentes tienden a conceptualizar al currículum como un listado de temas por cubrir en un tiempo determinado, acompañado de un conjunto de actividades

complementarias (resolver problemas, hacer prácticas de laboratorio, presentar demostraciones de cátedra)” (p.40).

En la sociedad compleja de este siglo, se requiere cambios en las practicas pedagógicas y sus currícula, de manera que sean vistos como algo más que “instrumentos que seleccionan contenidos (González, 2016. p.2).

Diferentes investigaciones internacionales y nacionales sobre la forma de impartir conocimiento, refieren el predominio de un modelo educativo pasivo, lineal y fragmentado. Estas formas de enseñar no contribuyen a desarrollar en el estudiante un pensamiento crítico, ni mucho menos a desenvolverse en una sociedad que está en constante transformación.

La enseñanza y el aprendizaje de las CN como disciplina favorece en los estudiantes el proceso de desarrollo y maduración del pensamiento y con ello promover discusiones concretas que aporten elementos teóricos-prácticos en donde se logre evidenciar relaciones necesarias y fundamentales entre elementos conceptuales, sociales y culturales, es decir, su enseñanza debe favorecer el desarrollo de un proceso de construcción social que le permita al estudiante adquirir competencias tanto de la disciplina como, procedimentales y axiológicas. Ante el reto de dar respuesta a los problemas sociales, culturales y ambientales, las CN permiten, a través de una metodología innovadora, contribuir a la formación de los estudiantes para nuevos contextos. Para ello es necesario considerar el enfoque transcomplejo aplicado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las CN siendo la disciplinariedad de los saberes, la interdisciplinariedad, transdiciplinariedad y la teoría de sistemas como una forma de organizar el conocimiento.

Esta metodología promueve la construcción autónoma del conocimiento permitiendo al estudiante acercarse a situaciones semejantes a las que se enfrenta el científico, pero desde su propio entorno, con fines de favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales, entre otras.

En atención a lo planteado, las CN como disciplina en los programas de nivel primario y medio, es concebida como una extraordinaria construcción de la inteligencia humana, que debe constituir una parte consustancial de la cultura de todos los ciudadanos, que nos ayude a comprender, interpretar y transformar la naturaleza y a las personas nosotros mismos (Mellado, 2001). Las CN enfocada desde el paradigma de la complejidad propone al sistema educativo una nueva manera de interpretar y representar los fenómenos del mundo, pero también orienta un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Fonolleda, 2011).

Las CN como Unidad Curricular del Programa de Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2015), se fundamenta en una enseñanza de las Ciencias Naturales considerando con el enfoque de la educación intercultural bilingüe, ya que aborda el conocimiento, a partir de la cosmovisión de los distintos pueblos y comunidades, a los fines de instalar en el sistema la revisión de los parámetros desde los cuales éste se construye. Permite a los estudiantes conocerse, valorarse y comprenderse como seres con un organismo físico, con sentimientos de pertenencia a un grupo social. Además, aplica estrategias didácticas acordes con las necesidades e intereses de cada contexto natural y social.

En sus propósitos están desarrollar habilidades relacionadas con los procesos de la ciencia, tales como: observar, clasificar, medir, comunicar, inferir y predecir; así como, promover y desarrollar habilidades cognitivas para comprender, sintetizar, analizar, aplicar conocimientos y emitir juicios críticos a las relaciones de su entorno. A la vez, se incluye el desarrollo de la capacidad crítica, la cual se refiere al fortalecimiento de habilidades como “el análisis, la inferencia, la evaluación, la explicación, la interpretación, la autorregulación” (Facione, 2007, p.5), se concibe la importancia que esta cobra en los educandos ya que mediante el acto formativo para promover en el individuo capacidades que lo conduzcan a una transformación, tanto de índole cognitiva como social.

Ante esta realidad, es necesaria una didáctica renovada, con metodologías y, estrategias problematizadoras, con enfoque constructivista social donde el aprendiz pueda abordar y construir el conocimiento autónomo. Que conciba la enseñanza y el aprendizaje desde una visión cognitiva y social, de visión de integralidad, dialógica recursividad y hologramática, aportada por el paradigma de la complejidad (Morín, 1988).

Es una forma de orientar la educación hacia el abordaje de los problemas del contexto, personal, organizacional, social, y ambiental, estableciendo la ubicación de cada área dentro del conjunto del plan formativo, para luego determinar los vínculos entre las diferentes áreas (Tobón, 2010; p. 42).

Considerando los factores contextuales y referenciados de los autores citados, la aplicación de una metodología con estrategias problematizadoras en la enseñanza y el aprendizaje de las CN, fomenta el desarrollo de un pensamiento científico, interdisciplinario y transdisciplinario, siendo competencias que contribuyen a la transformación de la realidad social, con la integración de las TIC.

La presente, investigación se inicia en la Unidad Curricular (UC) de las CN, la cual está orientada a mostrar un acercamiento al campo del conocimiento, desde un currículo en la práctica basado en el enfoque transcomplejo; que busca su aplicabilidad para generar la comprensión de los conocimientos de las CN. En tal sentido, el objetivo general: develar el aprendizaje de los conocimientos científicos de los estudiantes cursantes de la UC de las CN del programa de Educación Primaria UPEL-IPMAR, desde un enfoque transcomplejo, mediante una praxis desde la práctica hacia la teoría, con el uso de estrategias problematizadoras.

Objetivos Específicos

- Develar la capacidad de los estudiantes en cuanto a: integrar, procesar y ampliar los conocimientos abordados en la UC de CN.

- Describir los cambios que se observan en el dominio de los conocimientos científicos de los estudiantes en la UC de CN.
- Describir las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes en el dominio de los conocimientos científicos en la UC de CN.

Para facilitar el logro de los procesos cognitivos y metacognitivos, en la investigación se integraron las TIC como eje transversal, mediante el uso del aula virtual en la plataforma *Moodle*, la cual contribuye a: “mejorar la motivación y el interés, promueven la integración y estimulan el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad e innovación y la capacidad de aprender a aprender” (Vence, 2012, p.2).

Estrategias didácticas problematizadoras para la enseñanza de las CN

Con la finalidad de poner en práctica el enfoque transcomplejo para la enseñanza de las CN; es necesario desarrollar estrategias didácticas alternativas que faciliten la articulación de los diferentes saberes de cada una de las disciplinas que integran a las CN.

La ausencia de estrategias didácticas problematizadoras para la enseñanza de las CN ha revelado serias dificultades en su aprendizaje de la misma; generando fragmentación y rigidez conceptual, produciendo un aprendizaje memorístico, sin interrelación con otras disciplinas; ante esta realidad, García (2012) señala la importancia “de planificar estrategias didácticas que fomente la articulación de los diferentes saberes impartidos de cada disciplina del área de Ciencias Naturales”, en consecuencia la falta de estrategias problematizadoras genera “dificultades para explicar diferentes fenómenos y problemáticas que requieren de la integración de los conocimientos de la Física, Química, Matemática y Biología”. Agrega el autor precitado que “uno de los principales desafíos de la educación es lograr que en la escuela se

forme al estudiante bajo un proceso interdisciplinar que atienda la creciente complejización de la vida y del conocimiento” (p.3).

En concordancia con lo señalado por García (2012), el presente trabajo expone a la enseñanza problematizadora como una estrategia didáctica que permite trabajar situaciones problemas del contexto a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y a sobre los cuales, relacionar integradamente las diferentes disciplinas que conforma la Unidad Curricular de CN; como lo señala Tobón (2010), “para integrar las disciplinas es necesario partir de problemas y articular desde ellos los conocimientos parciales y locales” (p.44).

Los cambios que se generan mediante el uso de las metodologías activas y de estrategias problematizadoras, promueven la formulación de preguntas e, inquietudes que generan en el aprendiz habilidades: comprensión, integración, profundidad, construcción y diálogo, entre otras. Un cambio del enfoque basado en contenidos, respuestas de conocimientos, por un enfoque integral, sistémico, interdisciplinario y transcomplejo que promueva en el estudiante el razonamiento con prácticas y formas de pensar en las CN desde los conocimientos conceptuales, procedimentales e interactivos convivenciales son una nueva forma de enfocar la enseñanza de las CN para incentivar el pensar.

Para Torres (1996), la enseñanza problematizadora

...es aquella donde los alumnos son situados sistemáticamente ante problemas cuya solución debe realizarse con su activa participación y en la que el objetivo no es sólo la obtención del resultado, sino, además, su capacitación independiente para la resolución de problemas en general (p.5).

Frente a la concepción de enseñanza problematizadora expuesta por Torres (op. cit.), se puede afirmar que el estudiante al intentar resolver problemas relacionados con su contexto que lo rodea, integra además de los conocimientos de la teoría con las actividades prácticas, es por ello, que los contenidos que son desarrollados en clase no se quedan simplemente en conocimientos declarativos, todo lo contrario, son aplicados

en su contexto propiciando de esta forma un aprendizaje significativo. La enseñanza problematizadora como estrategia para la integración disciplinar, posibilita el desarrollo de competencias, y que a su vez permite llevar a cabo una propuesta que busca apoyarse en las TIC. El docente en su nuevo rol de mediador pone en práctica el enfoque interdisciplinar de la enseñanza y aprendizaje, lo cual desarrolla en los estudiantes la autonomía de su propio saber, conduciéndolos hacia la transdisciplinariedad de los saberes.

MÉTODO

Investigación de enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, que estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, con la intención “de indagar, describir, interpretar los fenómenos; para luego generar perspectivas teóricas que se basan más a una lógica y en un proceso inductivo” (Hernández, 2014. p.358).

El enfoque transcomplejo permitió la descripción, interpretación y comprensión del aprendizaje de los estudiantes en la UC de las CN, del Programa de Educación Primaria de la UPEL- IPMAR. Lo cual corresponde con un estudio interpretativo pues la información recabada mediante diversas fuentes, fue conceptualizada y contrastada a la luz de diferentes teorías (González, 2003).

El plan de acción empleado para el enfoque transcomplejo fue: el escenario de estudio fue el Laboratorio N° 11, del Departamento de Biología de la UPEL- IPMAR; lugar en el cual se administra la Unidad Curricular de las CN del Programa de Educación Primaria (2015). La investigación se produjo durante el período académico 2017-I y 2017-II; con dos cursos (un curso en cada período académico).

Diagnóstico. Al inicio del curso, se aplicó una prueba diagnóstica para indagar sobre los conocimientos de los estudiantes respecto a las CN, sus habilidades de pensamientos y las competencias en el manejo de las TIC. En función de los resultados

de dicho diagnóstico se llevó a cabo la planificación secuencial en núcleos temáticos con los contenidos respectivos de las CN.

Planificación secuencial del conocimiento. Se analizó el programa sinóptico de la UC de las CN y sus contenidos; se establecieron los temas en núcleos temáticos con sus contenidos respectivos mediante el diseño de una escalera temática que contiene los contenidos desde lo simple a lo complejo.

Planificación del método de enseñanza y aprendizaje. Se planificaron las clases presenciales y el uso del Aula Virtual en la modalidad Mixta. Para el método de aprendizaje se utilizó el enfoque transcomplejo, haciendo uso de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad para la integración de los conocimientos, a fin de desarrollar el razonamiento transversal de los haceres, saberes y pensares de las CN mediante el uso de estrategias problematizadoras aplicadas en una praxis desde la práctica hacia lo teórico (prácticas en laboratorios y contextos reales); se establecieron trabajos en grupos para realizar las actividades prácticas, y el trabajo autónomo individual.

Para el Aula Virtual en la modalidad mixta, se realizó un diseño instruccional ordenado en ocho (8) bloques estructurados de núcleos temáticos con sus contenidos respectivos; cada bloque contiene las siguientes secciones: Información, Foro, Construcción y Comprobación, esta última, representa el trabajo autónomo de las tareas o verbalizaciones que entregan cada estudiante en cada bloque.

Los cuatro (4) informantes clave de las dos secciones fueron seleccionados al finalizar el curso, una vez revisada toda la información recabada de todos los estudiantes, para lo cual, se consideraron los siguientes criterios: no haber faltado a las clases; haber ejecutado todas las actividades de evaluación; ser constantes en la entrega de sus tareas.

Criterios y procedimientos de evaluación. Además de evaluar la comprensión de los conocimientos de las CN con el enfoque transcomplejo; se determinaron las siguientes

competencias a desarrollar siendo: competencias capacidad de integrar, procesar y ampliar los conocimientos abordados en la UC de las CN, las competencias en el dominio de los conocimientos científicos de las Ciencias Naturales, las competencias de pensamiento crítico en las CN, y las competencias de apropiación en el uso de las TIC. Para determinar los logros alcanzados se llevó a cabo una evaluación formativa por procesos mediante el uso de rúbricas analíticas.

Dado que el estudio consistió en observar cómo se generó el proceso de cambio de los conocimientos previos que traen los estudiantes, con la aplicación de las estrategias didácticas alternativas, con un currículo de enfoque integral, la teoría de aprendizaje de la complejidad, y el uso de las TIC como herramientas en la enseñanza y el aprendizaje de las CN; se buscó develar el aprendizaje y la interiorización de nuevos conocimientos adquiridos en la UC de las CN en particular; por lo tanto, se trata de un estudio de casos con características particulares de acuerdo con Merina (1988), este tipo de estudio “se centra en una situación suceso, programa o fenómeno concreto”, la autora precitada señala que “el estudio de casos se plantea con la intención de describir, interpretar o evaluar” (Merina, citado por Rodríguez, Gil y García, 1996).

Sobre la base de este enfoque la investigación se orienta a indagar las competencias de pensamiento crítico transcomplejo; competencias de conocimientos científicos de las CN; competencias de integración, síntesis, comparación, análisis, de los conocimientos científicos; y competencias en el uso y apropiación de las TIC; desarrollados por los actores en una enseñanza aprendizaje, desde la práctica hacia la teoría, en un proceso dinámico. La investigación estuvo enmarcada a su vez, dentro del enfoque constructivista de la educación, pues se partió de la idea de que el conocimiento no es un producto, sino un proceso que siempre está en construcción, es decir, abierto al cambio.

Se utilizó como técnica de recogida de la información la observación participante, el cuaderno de notas del investigador, durante el proceso de ejecución e interacción pedagógica en el aula; y las rúbricas analíticas diseñadas por la investigadora, que

contenían las dimensiones y los indicadores de logro para observar el proceso de cambio alcanzado por los estudiantes en las tareas denominadas: verbalizaciones; que entregaban los informantes en la Sección de comprobación del Aula Virtual de la UC de las CN.

Para determinar los logros, la investigadora diseñó, cuatro (4) rúbricas que articulan los procesos cualitativos y lo cuantitativo en una evaluación formativa y sumativa, con sus dimensiones e indicadores, que permitieron obtener la información, siendo: a) Dimensión de capacidad de integrar, procesar y ampliar los conocimientos; b) Dimensión de capacidad y desarrollo del pensamiento científico de las CN; c) Dimensión de capacidad de desarrollo del pensamiento crítico; d) Dimensión de capacidad de aprendizaje en relación con el nivel de apropiación en el uso de las tecnologías y su integración en las tareas.

Para el análisis en cada una de las dimensiones, se elaboraron las categorías o niveles para evaluar los logros alcanzados de los estudiantes, de acuerdo al criterio y su nivel en cada momento, especificando el nivel de calificación del 1 al 4, con la descripción de criterio en cada nivel desde el nivel de respuesta excelente, destacado siendo 4, hasta el nivel de respuesta deficiente 1 (cuadro 1).

Procedimiento

Una vez cumplidas todas las fases del estudio para determinar la comprensión de las CN con el enfoque transcomplejo y finalizado el curso, se procedió a organizar la información recabada, la cual se ejecutó de la siguiente forma:

Cuadro 1. Rúbricas analíticas utilizadas. Dimensiones e indicadores de logros en la comprensión de las Ciencias Naturales.

RÚBRICA	DIMENSIÓN	INDICADORES
RÚBRICA 1	Conocimiento autónomo	Análisis y síntesis de la información Aplicaciones de los conocimientos teóricos a situaciones reales. Uso de métodos heurísticos. Desarrollo de conocimiento Autónomo sustentado de referencias investigativas.
RÚBRICA 2	Pensamiento científico	Dominio de los conceptos básicos de la CN. Integración de nuevos términos de la narrativa y redes semánticas de los procesos, fenómenos, interacciones propias de los conocimientos de las CN.
RÚBRICA 3	Pensamiento crítico	Aportaciones de conocimientos sobre los fenómenos, interacciones, procesos, y de las relaciones interdisciplinarias de otras ciencias. Capacidad para dar respuestas a preguntas problematizadoras. Razonamiento del porqué de un fenómeno, proceso, entre otras. Capacidad de interpretación de lecturas con el uso del lenguaje de las CN y de otras disciplinas. Participación crítica en las prácticas Capacidad de redacción Capacidad de interpretación Claridad de los apoyos gráficos Referencias utilizadas Uso del manual de tesis para citar y referir.
RÚBRICA 4	Apropiación de las TIC	Uso de las herramientas técnicas del computador Uso seguro de otras herramientas en <i>Google</i> . Manejo seguro de métodos heurísticos en Power Point y otras Herramientas de Internet. Trabajo colaborativo Uso de lecturas indexadas. Uso de libros digitales. Uso del Manual de Tesis UPEL para las normas de forma de los trabajos. Uso seguro del Aula Virtual. Constancia y puntualidad en la entrega de sus tareas en el Aula Virtual.

Al inicio del curso se aplicó un cuestionario semiestructurado siendo una prueba diagnóstica para recabar la información necesaria, una aproximación preliminar de las experiencias y los conocimientos previos, conceptuales, que manejan los estudiantes acerca de: Materia, Ser vivo, Materia inerte, Energía y Ambiente; que traen los estudiantes de las CN. En el mismo instrumento se recabó información sobre conocimientos previos en el manejo de las TIC sobre programas básicos: Word, Power Point; manejo de Redes Sociales, Blog, Chat, Páginas Web, Portafolios de video *online*, Bibliotecas virtuales, búsquedas por Internet; manejo de programas de edición de imagen, videos y audio; y el manejo del Aula Virtual.

Este diagnóstico es importante para establecer una línea base a partir de la cual se comienza a monitorear los avances alcanzados por los participantes en su aprendizaje, al finalizar el curso. Con esta información se logró determinar las capacidades operativas en términos de las estrategias problematizadoras para el desarrollo del aprendizaje. Desde este enfoque epistemológico adoptado en la investigación, se asume que los conocimientos previos de los estudiantes se derivan de su actividad constructiva, generada de su interacción con el objeto de conocimiento contextual y social, en tal sentido se considera que habrá una mayor comprensión de los contenidos científicos de las CN a enseñar, partiendo de los conocimientos previos.

Una vez revisado los conocimientos previos que contenían las debilidades cognitivas de las CN y el manejo de las TIC de los estudiantes, se planificaron los temas y contenidos con las estrategias problematizadoras, el diseño del aula virtual en la modalidad Mixta. El programa de las CN se estructuró en cuatro (4) núcleos temáticos, manteniendo la escalera temática de los contenidos en secuencias didácticas desde los más simples a los más complejos, contextualizados y problematizados, aplicando el enfoque transcompolejo (gráfico 1)

La modalidad presencial de las clases se llevó a cabo en contextos abiertos, en las áreas verdes del Departamento de Biología de la UPEL-IPMAR; con actividades prácticas desarrolladas por la investigadora; que generan el trabajo colaborativo y participativo de los estudiantes, mediante una praxis desde lo práctico hacia la teoría; considerando el papel protagónico del estudiante en cada una de las actividades desarrolladas; rompiendo con los esquemas tradicionales de la enseñanza, hacia nuevas prácticas y formas de pensar que conducen a desarrollar el razonamiento, mediante el uso de estrategias problematizadoras. El Aula Virtual se estructuró en ocho (8) bloques, uno por semana; con material de lecturas para el apoyo de los contenidos abordados, las actividades a investigar, y la entrega semanal de las tareas.



Gráfico 1. Escalera temática de contenidos tradicionales de los núcleos temáticos de las Ciencias Naturales. Fuente: Elaboración propia.

La información fue recogida de los trabajos semanales, de las tareas o verbalizaciones, producto de la introspección, algunas inferencias y deducciones basadas en los registros obtenidos de los estudiantes; que fueron evaluados mediante el uso de rúbricas analíticas de acuerdo a las dimensiones y sus indicadores, con unos estudiantes estándar que cursaron a lo largo del período académico 2017-I y 2017-II, la UC de las CN. Las tareas de los estudiantes llamadas verbalizaciones representaban: las expresiones escritas, que exteriorizan verbal, simbólica o pictóricamente (redes semánticas); las cuales fueron colgadas en cada bloque del Aula virtual para medir los logros alcanzados, considerando la escalera temática antes señalada. Dado que el foco del estudio, fue develar el aprendizaje científico, autónomo, crítico de las CN, los posibles modos que siguen los estudiantes mentalmente para procesar la información trabajada en una praxis desde la práctica hacia la teoría, mediante el enfoque transcomplejo, con el uso de estrategias problematizadoras. La investigadora fue tomando notas del desenvolvimiento de los estudiantes en cada bloque del Aula Virtual; notas del comportamiento de acuerdo a la participación y desenvolvimiento de cada estudiante en las actividades prácticas, la creatividad y autonomía en el uso de las TIC como herramientas para el desarrollo de las redes semánticas (verbalizaciones pictóricas); la evolución conceptual de los conocimientos científicos de las CN, en las narraciones, síntesis o expresiones escritas con la integración de los conocimientos de las diferentes disciplinas. Como producto final se planificó un trabajo de campo, con salida desde la UPEL- IPMAR hasta Flora Exótica de Yaracuy.

El trabajo de campo como estrategia problematizadora, permite el contacto directo de los estudiantes en contextos diferentes, más amplios y más complejos; con el propósito de poner en práctica los conocimientos adquiridos de los estudiantes a lo largo del período académico; estimular el desarrollo de la memoria que le permite reconocer y diferenciar los conceptos; establecer deducciones para explicar, resolver y ejemplificar, capacidad para inducir inferencias, analogías y generalizar, desarrollar el pensamiento sistémico (Morín, 1999; Bertalanfy, 1976). De esta forma, el estudiante puede entender la interrelación de cada elemento observado en el ambiente, analizar su importancia e interpretar los fenómenos desde el contexto; siendo esta la evolución integral del estudiante con el enfoque transcomplejo (gráfico 2)



Gráfico 2. Secuencia de los momentos de recolección y análisis de información. El esquema resalta los contenidos con los momentos de recolección de información para ser analizada.

En la secuencia didáctica diseñada se planificaron estrategias para integrar: a) diversas áreas del conocimiento, b) la teoría con la práctica, c) los ejes transversales en el uso de las TIC, entre otros. En el proceso de la enseñanza y aprendizaje de las CN, en una praxis desde lo práctico hacia lo teórico, las estrategias problematizadoras que favorecen la organización de la enseñanza alrededor de Fenómenos-Problemas; la cual conlleva a explicaciones ricas en ideas importantes de los conocimientos científicos y su integración con otras disciplinas, en la construcción e integración de conceptos e ideas

con base en evidencias contextualizadas. Involucrando en la enseñanza, prácticas científicas con interrogantes que activan el aprendizaje, mediante ideas centrales y a su vez, integren los elementos del contexto en una forma disciplinar (gráfico 3).



Gráfico 3. Esquema de estrategias de aprendizaje aplicado en contextos reales para el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los conocimientos científicos.

En cuanto a la integración de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de las CN, se utilizó el Aula Virtual UPEL con la plataforma *Moodle*, en la modalidad mixta; esta se diseñó en 8 bloques (un bloque por semana) con los contenidos de acuerdo con la escalera temática de la gráfico 1. Cada Bloque semanal se estructuró en: a) Sección de Información que contienen los contenidos, el material de información como videos, archivos en pdf, textos digitales, prácticas elaboradas, entre otras; b) Sección foro, permite la interacción de conocimientos entre sus compañeros; c) Sección de Construcción de los saberes, permite la construcción del conocimiento colaborativo del contenido; d) Sección de Comprobación, representa la construcción del conocimiento autónomo del estudiante sobre el contenido; siendo esta las tareas denominadas verbalizaciones o representaciones pictóricas producto de las lecturas del material de apoyo, de investigación, de las actividades prácticas; con el fin de evidenciar la exteriorización de sus representaciones mentales, mediante la expresión escrita, pictórica y gráfica del conocimiento y verificar la capacidad de integración, síntesis, comparación, análisis, de los conocimientos científicos de las CN; el pensamiento científico y crítico; y el empoderamiento de las herramientas TIC.

Posteriormente se ordenó la información de cada informante clave en cada una de las tareas, que fueron evaluadas desde los conceptos más simples a lo más complejos; estos fueron interpretados por la investigadora en una evaluación de tipo formativa utilizando las rúbricas analíticas; permitiendo ver la evolución en la construcción, deconstrucción y construcción del conocimiento por los participantes de forma autónoma, las experiencias escritas que organizaron de manera coherente, integrada y acumulativa, para observar el desarrollo del pensamiento crítico alcanzado en las CN; siendo un proceso que se guía con andamiajes que hagan explícito el razonamiento que se desea.

RESULTADOS

La prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, sobre los conocimientos previos específicamente sobre los conceptos bases de las CN, demostraron grandes debilidades cognitivas en el dominio científico, respuestas simples con confusión de significados pertinentes, otras fueron muy amplias y ambiguas (Cuadro 2).

En el transcurso del proceso de la enseñanza y de aprendizaje de las CN con el enfoque transcomplejo, los conocimientos previos de los estudiantes sufrieron un gran cambio conceptual de los términos; con definiciones claras, específicas y propias del concepto; demostrando un aprendizaje significativo, producto de una praxis desde lo práctico hacia lo teórico (cuadro 3).

Aplicación del enfoque transcomplejo desde lo práctico a lo teórico

El enfoque transcomplejo aplicado a las CN permitió, fusionar la disciplinariedad de los saberes, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, la teoría de sistemas, y la teoría de la complejidad; como maneras de organizar el conocimiento de las CN, con una enseñanza del conocimiento pertinente, considerando un todo y no fragmentos de una totalidad, permitiendo visualizar, justificar, planear y llevar a la práctica un modelo de educación integral para la vida; siendo estas las nuevas tendencias educativas y curriculares (gráfico 4).

Cuadro 2. Conocimientos previos de los informantes sobre los conceptos base de la Ciencias Naturales.

INFORMANTE CLAVE	MATERIA	SER VIVO	MATERIA INERTE	ENERGÍA	AMBIENTE
Informante 1	Es todo lo que vemos	Es todo lo que tiene vida	No contestó	Es el alimento que consumimos	Es todo aquello que nos rodea
Informante 2	Es lo que se puede sentir	Está formado por los humanos, plantas y animales	No contestó	Capacidad de fuerza	Es el intercambio de aire que nos permite vivir
Informante 3	Está formada por el aire, agua, el suelo	Formado por los seres humanos	Que no tiene vida	Es la vitalidad de que tiene el cuerpo	Es todo aquello que nos rodea como el agua, el aire, las plantas Es el lugar donde vivimos los seres humanos y nos rodea el aire, el agua, el viento.
Informante 4	No me acuerdo	Organismos que respiran	No contestó	Los alimentos aportan la energía	

Cuadro 3. Cambio conceptual de los conceptos de los informantes sobre los conceptos base de la Ciencias Naturales.

INFORMANTE CLAVE	MATERIA	SER VIVO	MATERIA INERTE	ENERGÍA	AMBIENTE
Informante 1	Medio capaz de interaccionar	Organismo que nace, desarrolla, perpetúa y muere	Sustancias formada de átomos y moléculas, sin vida	Capacidad de los cuerpos para realizar un trabajo	Es el medio que nos rodea
Informante 2	Es todo lo que ocupa un espacio	Organismo complejo formado por átomos y moléculas	Cuerpos sin movimiento	Capacidad de los cuerpo, fuerza, una magnitud	Es el intercambio de aire que nos permite vivir
Informante 3	Sustancia que se encuentra en el ambiente	Organismo complejo con sistema organizado	Cuerpo sin vida. Aire, agua, luz, suelo	Es una unidad de medida para cuantificar	Medio formado por aire, agua, suelo y la vida animal y vegetal
Informante 4	Sustancia visible y no visible en el ambiente	Organismos formado por células	Sustancia formada de átomos y moléculas, sin movimiento	Capacidad que poseen los cuerpos para realizar un trabajo	Medio en el cual se dan los procesos biológicos, físicos y sociales

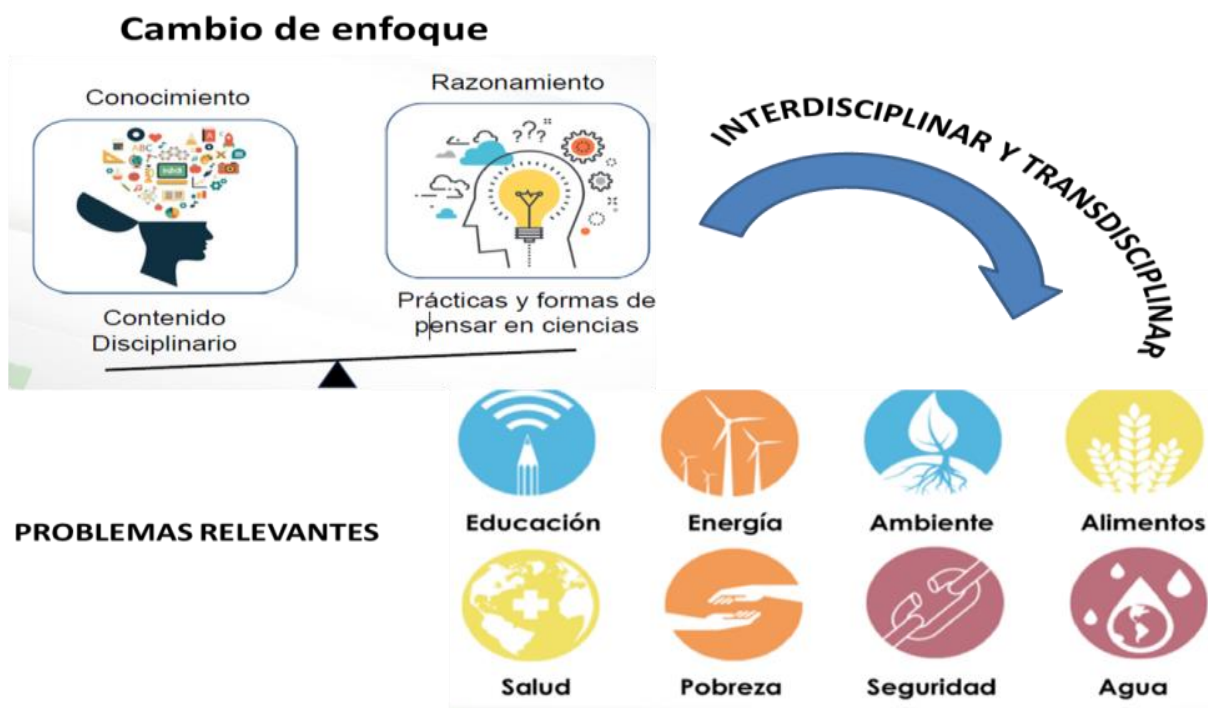


Gráfico 4. Enfoque transcomplejo, desde lo disciplinar a lo interdisciplinar y transdisciplinar aplicado a los problemas de la vida.

Una de las actividades a desarrollar con estrategias problematizadoras y la aplicación del enfoque transcomplejo de acuerdo al gráfico 4, fue el estudio de diferentes ecosistemas desde el Departamento de Biología de la UPEL- IPMAR, hasta Flora Exótica de Yaracuy. Terminada la actividad de clase de un trabajo de campo, la docente le manifiesta a los estudiantes en la tarea: realizar una red semántica de las características, tipos de ecosistemas e interacciones entre especies, vistas en el recorrido; es importante recordarles que esta actividad deben traerla en la próxima clase y será discutida (gráfico 5).

La actividad descrita en el gráfico 5, permite visualizar como los estudiantes construyeron su propia red de conocimientos; determinando tipos de ecosistemas, la topografía, influencia de los factores ambientales como la altitud y la latitud que incide en el tipo de vegetación; la diversidad de especies animal que depende del tipo de vegetación, la dinámica de relaciones y de interacciones. Este tipo de actividades



Análisis de los factores abióticos como: la altitud, latitud, presión atmosférica, temperatura, precipitación, entre otros; determinan las características ambientales propias de cada zona estudiada en el recorrido. Estos factores inciden en el tipo de Biomas, determinando las características propias y específicas del tipo de vegetación y vida animal. En el recorrido se observaron cambios abruptos en cada ecosistema estudiado como: la intervención del hombre con la deforestación de la vegetación, causando daño en la topografía como la erosión de los suelos, el exceso de basura, construcciones artificiales en los espacios ecológicos; provocando los desequilibrios ecológicos que afecta la vida animal y vegetal de cada zona recorrida y analizada.

Gráfico 5. Red semántica sobre el recorrido del trabajo de campo, análisis de los ecosistemas, sus interacciones, de acuerdo al enfoque transcomplejo aplicado por la docente.

permite desarrollar la competencia de observar la realidad desde su contexto, ver cómo se integran los conocimientos de Física, Química, Biología, Ecología, entre otras ciencias; que conducen a interpretar y entender el entorno hacia una visión transcompleja.

Cabe destacar que en este tipo de prácticas pedagógicas, se tomaron en cuenta los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la educación con enfoque

constructivista, que orientan hacia la formación integral del estudiante mediante la planificación de experiencias significativas y contextualizadas, en sus dimensiones del “ser”, “hacer”, “conocer” y “convivir”, en función de los cognoscitivo, lo procedimental, lo actitudinal y convivencial. De esta forma la planificación didáctica secuencial, el diseño instruccional del Aula Virtual de las CN, se acopló al logro de las competencias del Perfil Profesional del Diseño Curricular 2015.

Entre los hallazgos develados a partir de las verbalizaciones de los aprendices, se evaluó el componente teórico para analizar la competencia cognitiva y metacognitiva de los conocimientos científicos de las CN, la cual se construyó sobre la base de un conocimiento simple que traen los estudiantes, con fines de interpretar los cambios de enfoques lineales, fragmentados y descontextualizados, siendo la forma tradicional de generar el conocimiento y de gestionar el contenido disciplinar; hacia un conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar mediante el razonamiento, la reflexión con el uso de interrogantes que permitieron abordar los contenidos y entenderlos dentro del pensamiento sistémico; lo que generó el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico como: diferenciar, clasificar, interpretar, analizar y sintetizar, entre otras; considerando la secuencialidad de los contenidos para iniciar la apropiación del conocimiento en una forma autónoma, y desarrollar procesos cognitivos y metacognitivos del aprendiz mediante estrategias problematizadoras utilizadas en las CN. Al mismo tiempo describir el uso de las TIC como herramientas en sus trabajos. Se presenta un cuadro resumen de los hallazgos interpretados de las cuatro rúbricas; aplicadas a los informantes (cuadro 4).

La aplicación del enfoque transcomplejo en la comprensión de los conocimientos de las Ciencias Naturales, permitió dar respuestas a los siguientes objetivos de la investigación.

Cuadro 4. Síntesis de los logros alcanzados por los informantes en cada una de las dimensiones al finalizar el curso.

DIMENSIÓN	INDICADORES
Conocimiento autónomo	Análisis y síntesis de la información Aplicaciones de los conocimientos teóricos a situaciones reales. Uso de métodos heurísticos. Desarrollo de conocimiento Autónomo sustentado de referencias investigativas.
Pensamiento científico	Dominio de los conceptos básicos de la CN. Integración de nuevos términos de la narrativa y redes semánticas de los procesos, fenómenos, interacciones propias de los conocimientos de las CN.
Pensamiento crítico	Aportaciones de conocimientos sobre los fenómenos, interacciones, procesos, y de las relaciones interdisciplinarias de otras ciencias. Capacidad para dar respuestas a preguntas problematizadoras. Razonamiento del porqué de un fenómeno, proceso, entre otras. Capacidad de interpretación de lecturas con el uso del lenguaje de las CN y de otras disciplinas. Participación crítica en las prácticas Capacidad de redacción Capacidad de interpretación Claridad de los apoyos gráficos Referencias utilizadas Uso del manual de tesis para citar y referir.
Apropiación de las TIC	Uso de las herramientas técnicas del computador Uso seguro de otras herramientas en <i>Google</i> . Manejo seguro de métodos heurísticos en Power Point y otras Herramientas de Internet. Trabajo colaborativo Uso de lecturas indexadas. Uso de libros digitales. Uso del Manual de Tesis UPEL para las normas de forma de los trabajos. Uso seguro del Aula Virtual. Constancia y puntualidad en la entrega de sus tareas en el Aula Virtual.

En relación al objetivo sobre develar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes en cuanto a: integrar, procesar y ampliar los conocimientos abordados en la UC de las CN; los informantes hicieron uso de los métodos heurísticos como: diagrama de problemas, redes semánticas, líneas del Tiempo, V de Gowin, entre otras; se evidenció en los informantes la construcción de esquemas mentales claros, acompañados de narrativas de elaboración propia sobre el entendimiento de los conocimientos científicos, esto se va incrementando paulatinamente a medida que maneja la información, otros conceptos, de otros autores, y los compara con lo que ya tiene, de las experiencia vividas en los contextos abiertos; con apoyo de material de lecturas científicas, de videos, entre otras. La exteriorización de sus conocimientos demuestra una evolución de lo simple a lo más complejo, integrando elementos nuevos que antes

desconocían. Sobre la base del conocimiento simple; se demostró el componente cognitivo Razonamiento: en esta etapa, el participante desarrolla habilidades del pensamiento utilizando el conocimiento para resolver problemas, tomar decisiones, planear (gráfico 5)

En el marco de las CN fue bastante notorio el logro cognitivo en el dominio e interpretación de los conceptos científicos como materia, factores bióticos y abióticos, ambiente, comunidad, población, especie entre otros; con el fin de entender la importancia de los componentes vivos y no vivos, su relación, dependencia, interrelación, y entender el ambiente como un sistema abierto formado por las partes y las partes forman el sistema. En las actividades prácticas entendieron el concepto de sistema; que un sistema sea abierto significa que establece intercambios permanentes con su ambiente, intercambios que determinan su equilibrio, capacidad reproductiva o continuidad. Comprendieron que la teoría de sistemas, no puede ser descrita en términos de sus componentes separados, porque su comprensión se realiza cuando se estudian en un todo.

En relación al objetivo describir los cambios que se observan de los estudiantes en el dominio de los conocimientos científicos en la UC de CN; en el trabajo final de la Red Semántica (gráfico 5) elaborada por los informantes, se evidencia desde el punto de vista cognitivo: la identificación los tipos de biomas observado, caracterizan, establecen relación de causa-efecto entre clima y biodiversidad, reconocen los cambios geológicos de cada ecosistema, e identifican problemas ambientales. En lo procedimental, la narración de sus experiencias demuestra una organización de la información de acuerdo al recorrido, utilizan mapa geográfico en la ubicación del espacio y tiempo; transfieren los conocimientos adquiridos en la red semántica con un nuevo lenguaje.

Esta experiencia generó en los informantes, la ruptura de la rigidez conceptual y el aprendizaje memorístico; capacidad de recordar o recordar elementos que trae a la memoria del material investigado en textos, de los videos y simulaciones analizadas que permitieron entender los factores abióticos su relación con la materia viva. Al mismo

tiempo, se evidenció en sus productos la capacidad de solucionar y aclarar problemas científicos que desarrollan el pensamiento crítico y complejo de los estudiantes. Lograron comprender que las estrategias problematizadoras: fenómenos-problemas, promueven el aprendizaje de los conocimientos científicos de las CN. Se evidenció en sus relatos escritos el desarrollo de las siguientes competencias científicas como: integración de otros saberes disciplinares; síntesis, interpretación y análisis con argumentos bien sustentados de saberes pertinentes al tema.

En cuanto al objetivo describir las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes en el dominio de los conocimientos de las CN; se evidenció en sus verbalizaciones pictóricas y escritas (gráfico 5), el indicador integración de nuevos conceptos tales como: Biomas, Estrato, Formas biológica, Impacto Ambiental, Formas Vegetales; integraron conocimientos Físicos (Altitud, Latitud, Presión, Temperatura) , integrando conocimientos biológicos, geográficos, ecológicos, ambientales; integración de imágenes paisajísticas del recorrido. En la actividad refieren la preocupación del impacto ambiental creado por el hombre. Demostrando alcanzar un nivel superior de habilidades del pensamiento cada vez más complejos, dominio de los conocimientos previos para asociarlos con los nuevos conocimientos en un proceso de construcción ↔ deconstrucción ↔ reconstrucción, reflejados en las verbalizaciones y representaciones pictórica (gráfico 5).

La interpretación hecha por la investigadora, de las verbalizaciones de los estudiantes, exteriorizadas mediante las expresiones escritas y pictóricas revela algunos indicios en relación con los aspectos de cambios conceptuales más profundos:

- Se confirma, que los conceptos empíricos que traen los sujetos son movilizables, por las experiencias previas que traen los estudiantes de las CN.
- El conocimiento previo es significativo de acuerdo a la forma de utilidad práctica y biológica.

- En la medida que la nueva información es procesada, mediante la utilización de estrategias problematizadoras, se movilizan nuevos conceptos en forma progresiva desde un nivel simple a uno de mayor complejidad, que vienen dados por la utilización de nuevos conceptos o información a través de la observación y las lecturas; estableciendo los haceres-saberes-pensares.

- El uso de métodos heurísticos utilizados en las verbalizaciones pictóricas, enriquecen cualitativamente la estructura mental del estudiante; reconstruyendo sus conocimientos de las experiencias vividas, incrementando la comprensión de lo observado en la representación pictórica, de manera que ese entendimiento se traduce en una nueva representación que lo capacita a tener una visión transcompleja de la realidad. Esto demuestra la capacidad de expresar los atributos relacionados en la imagen que devienen del dominio de la capacidad de análisis utilizada para explicar lo funcional, que se traduce en un mecanismo de comprensión para el procesamiento de la nueva información, siendo esto el proceso metacognitivo del estudiante.

Las verbalizaciones escritas y pictóricas de los informantes demostraron alcanzar competencias de argumentación, análisis, e interpretación; para Paul y Elder (2003), uno de los componentes que dirigen el alcance del pensamiento crítico está precedido por la búsqueda e intervención permanente en situaciones que promuevan ejercicios donde se pueda deducir implicaciones y consecuencias posibles.

Con respecto al último objetivo, el develar el nivel de apropiación en el uso de las tecnologías usadas en la UC de Ciencias Naturales; se logró el dominio en el manejo del aula virtual, en una forma interactiva; motivaciones hacia el aprendizaje de las CN; uso de diferentes herramientas tecnológicas ubicadas en Internet utilizadas para la elaboración de redes semánticas, infografías; manejaron con dominio y seguridad el programa del office en el uso de Word, Power point; las subidas de sus tareas al Aula virtual fueron sin retardos; sus aportes mostraron un empoderamiento de las herramientas TIC a través de sus tareas digitales, con dominio de sus aportes intelectuales.

La aplicación del enfoque transcomplejo para la comprensión de los conocimientos de las CN, nos aproximan a interpretaciones sobre las nuevas prácticas en las aulas, en los modos de enseñar para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. La enseñanza y aprendizaje exigen un cambio de paradigma en la didáctica de las disciplinas y en particular en las CN, con enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios, seguida de una planificación de secuencia didáctica de los contenidos contextualizados, y abordados mediante las estrategias problematizadoras que permitan el desarrollo de habilidades cognitivas del pensamiento crítico en los estudiantes como la “interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autoregulación” (Facione, 2007. p.4).

El docente que aborda el currículum desde el paradigma de la complejidad, genera una transformación de sus prácticas, rompe con los esquemas tradicionales de la forma de abordar la enseñanza de las CN, establece la relación en cada uno de los elementos de los conocimientos científicos, para desarrollar la integración de los haceres, saberes, pensares y convivenciales en una forma transversal; con fines de desarrollo de formas productivas de razonar en contextos relevantes; fortaleciendo los intereses, actitudes y valores para la acción responsable de los estudiantes; siendo estas competencias de visión interdisciplinaria y transdisciplinarias en la formación del futuro estudiante, que requiere adquirir en su perfil profesional, siendo la nueva visión de pensamiento a desarrollar para la transformación de los contextos, en que se enfrentan estos futuros docentes.

Finalmente para la enseñanza de las CN desde el enfoque transcomplejo, con la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de los contenidos, mediante el uso de estrategias problematizadoras aplicadas en el contexto, activan la construcción de los conocimientos y habilidades de pensamientos superiores. Lo primordial de las estrategias didácticas utilizadas es que permiten la integración de los contenidos en diversas situaciones o contextos, y contribuyen a conducir el aprendizaje en un espiral ascendente desde lo simple a lo complejo, y desde lo concreto a lo abstracto. Durante su ejecución los estudiantes describen sus representaciones, momento en el cual el

docente ejerce su acción mediadora, orienta el proceso de diferenciación y generalización del estudiante, estimulando la reflexión metacognitiva sobre el enriquecimiento de los conocimientos progresivos que en él se van generando. El cambio de metodologías activas y estrategias problematizadoras, y el uso de las TIC como herramientas en la praxis, contribuyen al desarrollo de las habilidades cognitivas del pensamiento, y del aprendizaje significativo de los conocimientos de las CN. El estudio permitió crear Modelo didáctico del enfoque transcomplejo para el aprendizaje de las CN (gráfico 6)

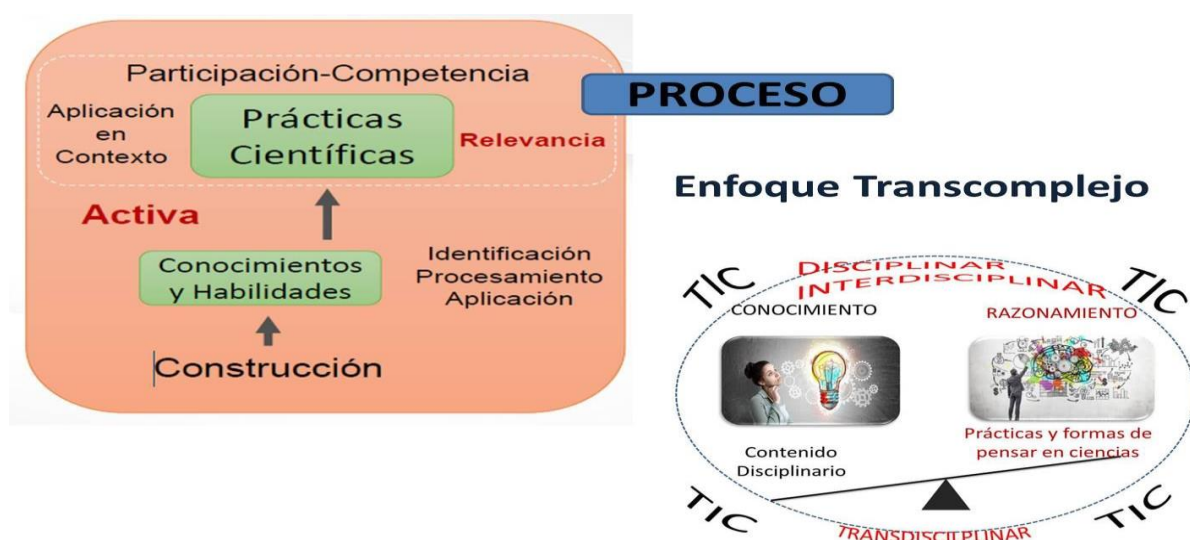


Gráfico 6. Enfoque transcomplejo para el aprendizaje de la Unidad Curricular de las Ciencias Naturales.

CONCLUSIONES

Los planteamientos anteriores producto del estudio, demandan una revisión de las prácticas pedagógicas, con nuevos enfoques y paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje de las CN. El estudio demostró una planificación secuencial en función de núcleos temáticos con sus respectivos contenidos, unido a un diseño instruccional con el uso de las TIC, que promueva el procesamiento de la nueva información, no hay construcción posible sin contenidos; la metodología con estrategias problematizadoras, generan interrogantes en los estudiantes promoviendo el desarrollo del razonamiento. El estudio demuestra la importancia de un aprendizaje centrado en la integración de los

saberes para el desarrollar el pensamiento y los significados, mediante el enfoque interdisciplinario y transdisciplinario mediante el enfoque transcomplejo.

El estudio permitió la construcción del modelo didáctico para el aprendizaje de la CN con el enfoque transcomplejo, demostrando como se genera una enseñanza de conocimiento pertinente, mediante una praxis desde lo práctico hacia lo teórico, que lleva el proceso a la integración de otras disciplinas a través de la interdisciplinariedad para generar saberes y pensares transdisciplinarios. La aplicación del enfoque transcomplejo como método contribuyó al desarrollo de los conocimientos científicos representados en las verbalizaciones de los estudiantes, estos afianzaron con autonomía en sus verbalizaciones la construcción del conocimiento, permitiendo el acercarse a situaciones semejantes a las que se enfrenta el científico, pero desde su propio entorno, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales de las CN.

Los cambios observados en los informantes con la aplicación del enfoque transcomplejo revelaron: análisis de los problemas en el contexto, comprensión de los conceptos científicos y su integración en verbalizaciones pictóricas, comprensión de la dinámica ambiental analizada como es la importancia de preservar el ambiente, evitando generar daños ecológicos. Generando a su vez, nuevas formas de ver e interpretar la realidad. Se develó con este enfoque, que el conocimiento está en constante construcción y abierto al cambio. Las herramientas TIC motivaron la búsqueda de la información para construcción de los conocimientos científicos y del pensamiento; la representación de las verbalizaciones pictóricas de los estudiantes, evidenció una gran apropiación del uso con autonomía, fueron creativos e innovadores.

A partir del análisis e interpretación realizado de las verbalizaciones de los informantes claves, se determinó el logro de los conocimientos científicos y el desarrollo del pensamiento crítico; siendo estas las competencias alcanzadas de acuerdo al enfoque transcomplejo en la enseñanza de las CN.

La CN enfocada desde el paradigma de la complejidad propone al sistema educativo una nueva forma de interpretar y representar los fenómenos del mundo, pero también orienta un nuevo enfoque de los procesos de enseñanza y de aprendizajes (Fonolleda, 2011). Pensar en términos de complejidad conlleva no solo entender el aula como sistema complejo, sino también configurar y entender los procesos de evaluación desde esta perspectiva; contribuye a formar la visión de pensamiento transcomplejo y el pensamiento ecosistémico, divergente, humanizador.

Debemos favorecer en el aprendizaje una visión que recupere el papel del sujeto pues todo conocimiento es una reconstrucción/traducción por el espíritu/cerebro en un contexto determinado (Morin, 2000). Una visión que, ahora más que nunca, es conocimiento y capacitación para la acción, un enfoque que permite la transformación del proceso educativo. Finalmente, para formar el pensamiento complejo en los estudiantes, implica cambios de actitud, preparación específica y constante del docente; con una visión abierta, constructivista hacia una visión multidimensional y constante perspectiva crítica.

REFERENCIAS

- Bertalanffy, L. (1976). Teoría de sistemas. Madrid: FCM
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insightassessment. California: California Academic Press. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione>[Consulta: Mayo 25, 2020]
- Fonolleda, M. (2011). Exploració dels models explicatius sobre mobilitat des de la perspectiva de la complexitat. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona
- García, S. (2012). Hacia el sueño de la transdisciplinariedad. [Documento en línea]. Disponible en http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/011_hacia_el_sueno_de_la_transdisciplinariedad.pdf [Consulta: Julio 15, 2020]
- Gonzalez, J. (2016). La transcomplejidad una forma de pensar la educación. *Revista CON-CIENCIA*. Vol.4 (2), 47-59
- González, F. (2003). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. *Sapiens*. Año 4(1), 107-132. UPEL, Miranda
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. México: Editorial McGraw-Hill

- Mellado, V. (2001). ¿Por qué a los profesores de ciencias nos cuesta tanto cambiar nuestras concepciones y modelos didácticos? *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Vol. 40, 17-30
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral
- Morin, E. (1999). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from Talis. Teaching and Learning International Survey*, OECD
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [Documento en línea]. Disponible en: www.criticalthinking.org [Consulta: Agsot0 27, 2020]
- Porlán, R. y del Pozo, R. M. (2004). The conceptions of in-service and prospective primary school teachers about the teaching and learning of science. *Journal of Science Teacher Education*, 15 (1), 39-62
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.)*. Bogotá: ECOE
- Torres, F. (1996). *Didácticas cubanas en la de las matemáticas*. La Habana, Cuba: EditorialAcademia.<http://www.bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2004/n10/art/catedra.htm>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). *Diseño Curricular. Unidad de Currículo*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Caracas: Autor
- Vence, P. (2012). *Uso pedagógico de las TIC para el fortalecimiento de estrategias didácticas del programa todos a aprender*. [Documento en línea]. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-336355_archivo_pdf.pdf [Consulta: Junio16, 2020]

Apropiación de los principios del modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco (Chile) a nivel micro curricular

Appropriation of the principles of the educational model of the Catholic University of Temuco (Chile) at the micro-curricular level

Apropriação dos princípios do modelo educacional da Universidade Católica de Temuco (Chile) no nível microcurricular

María Isabel Valdivieso A.

mvaldivieso@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0002-3762-2431>

Pablo E. Palet Araneda

ppalet@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1903-6575>

Universidad Católica de Temuco, Chile

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Esta investigación forma parte de cuatro estudios técnicos, realizados en el marco de la Evaluación del Modelo Educativo (ME) de la Universidad Católica de Temuco (Chile), a diez años de su implementación, y da cuenta de la apropiación de los principios del ME a nivel micro curricular, en el instrumento institucional de planificación docente denominado Guía de Aprendizaje (GA). Es un estudio mixto, donde se evaluaron 168 GA, representativas de las 54 carreras de la universidad. Se utilizó un cuestionario de 60 ítems referidos a aspectos de forma y de fondo de las GA. A partir de la información obtenida, se realizó una clasificación de estas en cuatro categorías (Apropiación profunda, Apropiación avanzada, Apropiación ajustada y Apropiación básica), respecto a la calidad de utilización de los principios y lineamientos del ME. Se destaca como resultado que la apropiación avanzada y la apropiación ajustada concentran al 81% de las GA evaluadas.

Palabras clave: *modelo educativo; planificación docente; guías de aprendizaje; nivel micro curricular*

ABSTRACT

This research is part of four technical studies, carried out within the framework of the Evaluation of the Educational model of the Catholic University of Temuco (Chile), ten years after its implementation, and accounts for the appropriation of the principles of the ME at the micro level curricular, in the institutional instrument of educational planning

called Learning Guide (LG). It is a mixed study, where 168 LG were analyzed, representative of the 54 careers of the university. A 60-item questionnaire referring to aspects of form and substance of the GA was used. From the information obtained, they were classified into four categories (Deep appropriation, Advanced appropriation, Adjusted appropriation and Basic appropriation), regarding the quality of use of the principles and guidelines of the ME. As a result, it stands out that advanced appropriation and adjusted appropriation concentrate 81% of the LG analyzed.

Keywords: educational model; teacher planning; learning guides; micro-curricular level

RESUMO

Esta pesquisa faz parte de quatro estudos técnicos, realizados no âmbito da Avaliação do Modelo educacional da Universidade Católica de Temuco (Chile), dez anos após sua implementação, e dá conta da apropriação dos princípios do ME no curricular de nível micro, no instrumento institucional de planejamento educacional denominado Guia de Aprendizagem (AG). É um estudo misturado, onde foram analisados 168 GA, representativos das 54 carreiras da universidade. Foi utilizado um questionário de 60 itens referentes aos aspectos de forma e substância do AG. A partir das informações obtidas, foi feita uma classificação destas em quatro categorias (apropriação profunda, apropriação avançada, apropriação ajustada e apropriação básica), quanto à qualidade de uso dos princípios e diretrizes do ME. Com isso, destaca-se que a apropriação antecipada e a apropriação ajustada concentram 81% da AG analisada.

Palavras chave: modelo educacional; planejamento de professores; guias de aprendizagem; nível microcurricular

INTRODUCCIÓN

La Universidad Católica de Temuco ubicada en la Región de La Araucanía de Chile, fue fundada en el año 1959 y actualmente en sus salas de clases (presenciales o virtuales) se forman más de once mil estudiantes, en diversos programas de pregrado, postgrado y educación continua.

El año 2008, esta Universidad comienza a implementar de manera progresiva, mediante un proceso de renovación curricular de las carreras, un nuevo Modelo Educativo (ME) para responder a las necesidades y requerimientos de la educación superior a inicios del siglo XXI, identificados en el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2010 (Universidad Católica de Temuco, 2005). Este proceso de renovación curricular

culminó en el año 2015, cuando las 54 carreras incorporaron en sus planes de estudios los postulados de este nuevo documento.

Dicho Modelo Educativo está constituido por un conjunto de principios y lineamientos relacionados a cinco ejes esenciales, los cuales son: a) Formación basada en competencias, b) Aprendizaje significativo y centrado en el estudiante, c) Las TIC en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, d) Educación continua: aprendizaje para la vida en un marco de equidad y e) Formación humanista cristiana.

A continuación, se describen cada uno de estos ejes:

Cuadro 1. Ejes del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco

Eje	Descripción
Formación basada en competencias	Entendiendo a las competencias como un saber actuar movilizandorecursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación.
Aprendizaje significativo y centrado en el Estudiante	Los procesos formativos están fundados en los principios del aprendizaje significativo, lo que implica la construcción del aprendizaje en contexto, que permita al estudiante enfrentar problemas y buscar soluciones sobre diversos aspectos de su futura profesión.
Las TIC en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje	Procura la integración de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos formativos, mejorando la implementación de recursos tecnológicos en el aula sobre la base de las decisiones disciplinares y didácticas más convenientes.
Educación continua: aprendizaje para la vida en un marco de equidad	Se busca ampliar las oportunidades de aprendizaje favoreciendo la formación y mejoramiento permanente; responde al reto de un mundo que cambia rápidamente y que demanda volver a estudiar para poder afrontar las necesidades que surgen en la vida privada, profesional y social.
Formación humanista cristiana	Expresado en conjunto de actividades y experiencias de aprendizaje que la Universidad incorpora a sus diferentes programas formativos, que pone énfasis en los valores institucionales de actuación ética, valoración y respeto por la diversidad y actitud de servicio.

Fuente: Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco, 2007

Cada uno de estos ejes se articulan e inciden en los diferentes niveles de planificación curricular que se desarrolla en la universidad, por ejemplo: a nivel macro curricular en el diseño curricular de cada una de las carreras, a nivel meso curricular en los itinerarios formativos, conocidos también como mallas curriculares, y a nivel micro curricular en el instrumento de planificación docente, denominado guía de aprendizaje.

En relación con este último, en el documento institucional Orientaciones para la renovación curricular: Elaboración de Guías de Aprendizaje (2014) se indica que:

La guía de aprendizaje ha sido concebida como un recurso pedagógico cuyo propósito es entregar los lineamientos necesarios para que el estudiante pueda, en el marco de un curso, desarrollar con suficiente claridad y transparencia su proceso de aprendizaje. Es, por tanto, un compromiso de aprendizaje entre docente y estudiante, donde se propone la “ruta” o las “rutas” a seguir para desarrollar los resultados de aprendizaje definidos y demostrar su logro al finalizar el curso. (p.5).

Dentro de las características a resaltar de las guías de aprendizaje de la Universidad Católica de Temuco se encuentran los siguientes:

1. Es un documento estructurado en IX partes, a saber:

- I. Datos de Identificación General (del curso y del docente)
- II. Descripción del curso
- III. Competencias (genéricas y específicas) a las que tributa el curso
- IV. Resultados de Aprendizaje
- V. Coherencia entre resultados de aprendizaje, contenidos asociados, evaluación y métodos de enseñanza y aprendizaje.
- VI. Programación de actividades formativas
- VII. Bibliografía
- VIII. Disposiciones o Lineamientos Reglamentarios
- IX. Anexos

2. La programación de las actividades pedagógicas se debe explicitar secuencialmente en todas las semanas de duración del programa formativo.

3. Posee espacio para destacar disposiciones o lineamientos reglamentos, lo que permite transparencia en el proceso formativo.

4. La guía elaborada debe estar disponible para ser consultada por las partes interesadas, especialmente los estudiantes.

Es importante destacar que el basamento teórico que subyace en las guías de aprendizaje en la UC Temuco está determinado desde el alineamiento constructivo propuesto por Biggs (2006), que recoge principios de la teoría constructivista, dándole significados al aprendizaje, así como principios de la teoría de diseño instruccional, donde la planificación didáctica se sustenta en tres elementos fundamentales: objetivos de aprendizaje (resultados de aprendizaje, para la Universidad Católica de Temuco), estrategias de enseñanza y estrategias de evaluación del desempeño de los estudiantes de un programa formativo. El alineamiento se realiza cuando las estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación son coherentes con los resultados de aprendizaje que se desean obtener.

Igualmente, se debe mencionar que en el alineamiento constructivo el presagio (condiciones internas y externas que inciden en el estudiante), el proceso (las estrategias de enseñanza y de aprendizaje) así como el producto (expresado en resultado de aprendizaje, evidenciados por la evaluación) forman parte de un sistema que apoyado en la taxonomía SOLO, por sus siglas en inglés *Structure of Observed Learning Outcome* (Estructura del resultado observado del aprendizaje) busca promover aprendizajes profundos en los estudiantes, el cual se vincula con el eje aprendizaje significativo y centrado en el estudiante del Modelo Educativo de la universidad.

Dado que las guías de aprendizaje de alguna forma materializan los ejes del Modelo Educativo, se consideran como instrumentos idóneos para monitorear el grado de apropiación de este en la planificación del docente, ya que estas proyectan la actuación tanto del docente como de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje.

Objetivo general

Determinar el nivel de apropiación de los principios del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco en la planificación docente, a partir del análisis de los criterios e indicadores de calidad identificados para el diseño de guías de aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Evaluar las guías de aprendizaje considerando criterios e indicadores de calidad de fondo y de forma establecidos para su diseño, a fin de develar la coherencia de estas con los ejes del Modelo Educativo.
- Categorizar el nivel de apropiación de los principios del Modelo Educativo en la planificación docente, a partir de la evaluación realizada en las guías de aprendizaje.

MÉTODO

Esta investigación forma parte de cuatro estudios técnicos realizados en el marco de la Evaluación del Modelo Educativo de la Universidad Católica de Temuco, a diez años de su implementación (Universidad Católica de Temuco, 2019). Es una investigación enmarcada en un paradigma mixto, cualicuantitativo, de tipo descriptivo, donde se desarrolla “un proceso para descubrir las características o propiedades de determinados grupos, individuos o fenómenos: estas correlaciones le ayudan a determinar o describir comportamientos o atributos de las poblaciones, hechos o fenómenos investigados, sin dar una explicación causal de los mismos” (Muñoz, 2016, p.84), y a partir del análisis de las guías de aprendizaje se pueden evidenciar sus principales características y relacionarlas con las particularidades del Modelo Educativo, a fin de establecer su categorización en función de este último.

Por otro lado, el estudio realizado fue documental y campo, ya que los datos fueron obtenidos en el propio lugar de ocurrencia del objeto de estudio, como lo indica

(Martínez, 2012) “Está orientada al estudio directo de los acontecimientos en el lugar y tiempo en el que ocurren, tanto en la naturaleza, como en los procesos de carácter social” (p. 87). En este sentido, las diferentes carreras de la Universidad Católica de Temuco, fueron las principales fuentes de información.

Fases de la investigación

La investigación se desarrolló en seis fases: a) Diseño del instrumento de evaluación, b) Determinación de la muestra, c) Evaluación de las guías, d) Levantamiento de los niveles de apropiación, e) Categorización de las guías, y f) Discusión de los resultados y conclusiones.

Fase 1: Diseño de instrumento de evaluación

En esta fase es importante destacar que la Universidad Católica de Temuco publicó un documento titulado guía 5 de orientaciones para la renovación curricular: elaboración de guías de aprendizaje (2014), en el cual se identifican una serie de criterios e indicadores de calidad que deben contener las guías de aprendizaje. A partir la propuesta presentada en dicho escrito se reelaboraron estos criterios y se diseñó un cuestionario de 60 ítems, referidos a elementos de forma (dimensión estructural), así como a elementos que permiten establecer la validez interna de la guía, es decir, la coherencia y el alineamiento constructivo de esta.

A continuación, se muestran los criterios de calidad considerados en el instrumento diseñando:

- **Aspectos formales de la guía de aprendizaje:** están referidos a cuestiones de formas de la guía, establecidos en el formato diseñado para tal fin, expresado en el correcto uso de este, de manera lógica y coherente.

• **Competencias y resultados de aprendizajes determinados en la guía de aprendizaje:** dado que la formación en la Universidad Católica de Temuco, está basada en el desarrollo de competencias, es imprescindible que los resultados de aprendizaje de los cursos sean la base sobre la cual giran las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como las estrategias de evaluación; esto debe ser visualizado en las guías de aprendizajes.

• **Contenidos y actividades presentes en la guía de aprendizaje:** a partir de los resultados de aprendizaje se deben identificar claramente los contenidos y las actividades que desarrollan los estudiantes para su logro.

• **Evaluación y Retroalimentación determinada en la guía de aprendizaje:** es un proceso de suma importancia en la formación de los estudiantes de la Universidad Católica de Temuco, ya que la evaluación y la retroalimentación son decisivos al momento de desarrollar procesos formativos, donde cada devolución, como práctica retroalimentativa, que realice el profesor, traerá como consecuencia la toma de decisión del educando sobre su propio proceso de aprendizaje (Gimeno, 1993; Ávila, 2009; Santos, 1996) y en las guías de aprendizaje se debe expresar cómo esto se lleva a cabo.

• **Horas presenciales, mixtas y autónomas (HPMA) identificadas en la guía de aprendizaje:** la Universidad Católica de Temuco, divide el tiempo de formación de los estudiantes en: a) horas presenciales, en las cuales se desarrollan actividades formativas orientadas por los docentes, donde concurren todos los estudiantes inscritos en la actividad curricular, b) horas mixtas, que le permiten a los docentes emplear diversas estrategias para orientar el aprendizaje de manera individualizada o en pequeños grupos de estudiantes, y c) horas autónomas en las cuales los estudiantes desarrollan por cuenta propia las asignaciones que han sido diseñadas por los docentes para estos espacios de tiempo. En las guías de aprendizaje se deben determinar las actividades que los estudiantes realizarán en cada una de estas horas, destacando además que están definidas por valor crédito, de acuerdo al Sistema de Créditos

Transferibles de Chile (SCT-Chile), establecidos en El Manual para la Implementación (CRUCH, 2013).

• **Uso de espacios identificados en la guía de aprendizaje:** es otro criterio considerado importante al momento del diseño de la guía de aprendizaje, ya que la sala de clases no es el único espacio de aprendizaje, en este sentido lo ideal es que el docente identifique otros espacios de aprendizajes que se pueden utilizar en la formación del estudiante, y estos pueden ser virtuales (la plataforma) o físicos (talleres, laboratorios, entre otros).

Fase 2: Determinación de la muestra

Mediante un muestreo estratificado e intencional, se determinaron las guías de aprendizaje a evaluar. La muestra quedó constituida por 168 guías de aprendizaje, en las cuales quedaron representadas las 54 carreras que constituyen la oferta académica de la Universidad Católica de Temuco.

En el cuadro 2 se evidencia la cantidad de carreras por Facultad y la cantidad de guías de aprendizajes analizadas de cada una de esas facultades, así como la relación porcentual de cada uno de estos datos.

Cuadro 2. Carreras por Facultad y guías de aprendizaje analizadas

Facultad / Dependencia	No. de Carreras	% del N de la universidad	Guías analizadas	% de guías por Facultad
Artes y Humanidades	5	9%	17	10%
Ciencias Jurídicas	1	2%	4	2%
Ciencias Sociales	7	13%	22	13%
Educación	10	19%	33	20%
Escuela de Cs. Salud	5	9%	18	11%
Ingeniería	7	13%	25	15%
Recursos Naturales	7	13%	20	12%
Técnica	10	19%	20	12%
Otros	2	4%	9	5%
Totales	54	100%	168	100%

Fase 3: Evaluación de las Guías

La aplicación del instrumento de evaluación de las guías de aprendizaje se realizó mediante una plataforma de virtual, lo que permitió generar una base de datos y realizar los análisis pertinentes y posteriormente ubicar las guías de aprendizaje en alguna de las categorías determinadas, las cuales se muestran en la fase 4 de la investigación.

Fase 4: Levantamiento de niveles de apropiación

En esta fase se consideraron los criterios determinados en la fase 1 para evaluar las guías de aprendizaje y se relacionaron con los ejes constitutivos del Modelo Educativo de esta universidad, al describir las categorías que identifican los niveles de apropiación de los principios del Modelo Educativo, quedando definidos de la siguiente forma: a) Apropiación básica del ME, b) Apropiación ajustada del ME, c) Apropiación avanzada del ME y d) Apropiación profunda del ME.

A continuación, se presentan una serie de cuadros, donde se describe la relación de cada uno de los criterios con las categorías identificadas (cuadro 3 al 8).

Cuadro 3. Aspectos formales de la guía de aprendizaje

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Aspectos formales	La guía de aprendizaje evidencia un nivel de comprensión básico en relación a los aspectos formales que la componen, pues presenta alguna información de manera incompleta y con falencias que afectan su coherencia interna.	La guía de aprendizaje evidencia comprensión general de los aspectos formales que la componen, pues incorpora correctamente elementos como la identificación del curso, las HPMA, las competencias a desarrollar y la pertinencia dentro del itinerario formativo.	La guía de aprendizaje evidencia buena comprensión de los aspectos formales que la componen, pues integra adecuadamente elementos como la identificación del curso, las HPMA, las competencias a desarrollar y la pertinencia dentro del itinerario formativo.	La guía de aprendizaje evidencia profunda comprensión de los aspectos que la componen, pues sus elementos formales como la identificación del curso, las HPMA, las competencias a desarrollar y la pertinencia dentro del itinerario formativo, convergen eficientemente.

Cuadro 4. Horas presenciales, mixtas y autónomas identificadas en la GA

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Horas presenciales, mixtas y autónomas (HPMA)	Las actividades no se organizan de acuerdo a las HPMA; existe escasa información de las acciones a desarrollar por parte del estudiante y una priorización excesiva hacia la utilización de cátedras.	Las actividades se organizan de acuerdo a las HPMA, pero aún se presentan problemas en el ajuste de las actividades autónomas y mixtas: existe poca claridad de lo que los estudiantes deben realizar y una tendencia a incorporar actividades lectivas con foco en el docente.	Las actividades se organizan de acuerdo a las HPMA y están ajustadas al propósito correspondiente, pero aún se evidencian espacios de mejora que podrían favorecer de manera más directa al desarrollo de desempeños competentes en los estudiantes.	Las actividades se organizan de acuerdo a las HPMA, se encuentran ajustadas al propósito y hay un fuerte componente de horas mixtas y autónomas centradas en el desarrollo de desempeños competentes en los estudiantes.

Cuadro 5. Competencias y resultados de aprendizajes determinados en la GA

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Competencias y resultados de aprendizajes	Competencias y resultados de aprendizaje están declarados; pero no necesariamente se vinculan entre sí.	Se aprecia un nivel inicial de coherencia entre las competencias definidas para el curso, sus resultados de aprendizaje y los procesos evaluativos escogidos para medir el nivel de logro de los estudiantes, generando un efecto incipiente para el desarrollo de las competencias.	Se aprecia un nivel avanzado de coherencia entre las competencias definidas para el curso, sus resultados de aprendizaje y los procesos evaluativos escogidos para medir el nivel de logro de los estudiantes, generando un efecto favorable para el desarrollo de las competencias.	Se aprecia un nivel experto de coherencia entre las competencias definidas para el curso, sus resultados de aprendizaje y los procesos evaluativos escogidos para medir el nivel de logro de los estudiantes, generando un efecto directo en el desarrollo de las competencias.

Cuadro 6. Contenidos y actividades presentes en la guía de aprendizaje

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Contenidos y actividades	Se observa un listado de contenidos y un listado de actividades; no todas son actividades de aprendizaje, aún están descritas en función del profesor. No necesariamente se vinculan a los resultados de aprendizaje,	Se proponen experiencias de aprendizaje en donde el contenido de carácter disciplinar se vincula de forma directa con el programa del curso, pero estas no evidencian claridad cómo favorecen el desarrollo de desempeños competentes en los estudiantes; una proporción importante son actividades lectivas dictadas por el docente o en clases/taller de ejercicios, en donde aparentemente no se promueve la interacción entre estudiantes.	Se proponen experiencias de aprendizaje activo para el estudiante, con metodologías explícitas como aprendizaje basado en proyectos o tareas centradas en desempeños de mayor complejidad, que fomentan la integración de contenidos declarativos y funcionales de carácter disciplinar propios del programa; sin embargo, persiste, en apariencia, un rol directivo por parte del docente, no fundamentado en la secuenciación de actividades del programa.	Se proponen actividades de aprendizaje que en su totalidad están descritas considerando la experiencia del estudiante y la vinculación activa entre pares y con el medio en el que está inserta su profesión. Las actividades son desafiantes, coherentes con la propuesta de resultados de aprendizaje y promueven desempeños complejos del estudiante, integrando contenidos declarativos y funcionales disciplinares propios del programa correspondiente.

Cuadro 7. Evaluación y Retroalimentación determinada en la guía de aprendizaje

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Evaluación y Retroalimentación	Se mencionan instancias de evaluación y de retroalimentación; pero se aprecia que no están vinculadas al proceso de aprendizaje por lo que se deduce que no tienen por finalidad ayudar a al estudiante a lograr los resultados de aprendizajes.	Las instancias de retroalimentación solo se enuncian en algunos casos, pero no se describen en cuanto a su desarrollo. Los procesos evaluativos están escasamente descritos y no consideran estándares de calidad desde un enfoque centrado en el estudiante.	El proceso de retroalimentación está presente y es explícito. Los procesos evaluativos están descritos, pero no en todos los casos se consideran estándares de calidad alineados con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante.	Las instancias de retroalimentación son parte del proceso y están descritas de manera clara y explícita. Los procesos evaluativos están descritos y se consideran estándares de calidad alineados con un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante.

Cuadro 8. Uso de espacios identificados en la guía de aprendizaje

Criterio	Apropiación básica del ME	Apropiación ajustada del ME	Apropiación avanzada del ME	Apropiación profunda del ME
Uso de espacios	La sala es el único espacio que aparece para el desarrollo de las clases.	Utiliza predominantemente la sala como espacio de aprendizaje.	Utiliza la sala, la plataforma educa y otros espacios educativos dentro de la universidad.	Utiliza múltiples espacios educativos presenciales y virtuales, de la Universidad y del entorno.

Fase 5: Categorización de las guías

En esta fase y de acuerdo a los resultados de la evaluación de las 168 guías se procedió a su categorización en los niveles de apropiación del Modelo Educativo determinados previamente.

RESULTADOS

Los resultados se muestran en dos apartados, uno sobre la evaluación realizada a cada una de las guías de aprendizaje, el otro en el proceso de categorización de las guías, a partir de su evaluación inicial.

Resultados de la evaluación de las guías de aprendizaje

Al aplicar el instrumento de evaluación de las guías de aprendizaje se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 97% de las guías de aprendizaje cumple con los aspectos formales, es decir, usan el formato diseñado para tal fin de manera lógica y coherente.
- El 95% de las guías de aprendizaje evidencia los niveles de competencias y resultados de aprendizaje, destacando en la presencia de las competencias identitarias

“Actuación ética” y “Valoración y respeto por la diversidad”, las cuales constituyen un pilar fundamental para el desarrollo del eje de Formación Humanista Cristiana.

- Si bien, el 87% de las guías exhibe contenidos y actividades que son cónsonos con los resultados de aprendizaje, aún se observa que un 23% de estos documentos presentan actividades que están centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje, es decir, existen guías en las cuales el docente asume un rol protagónico, lo que contradice al eje Aprendizaje significativo y centrado en el estudiante, que establece el Modelo Educativo.

- El 76% de las guías presenta claramente estrategias de evaluación de desempeño, lo cual es congruente con una formación basada en competencias, pero tan sólo un 56% evidencia procesos de retroalimentación, los cuales son necesarios para develar los errores y forma de superarlos en los procesos formativos centrados en los estudiantes.

- El 78% de las guías realiza diferenciación de actividades, para las horas presenciales y las horas mixtas, y cerca de un 16% de estas no identifican las actividades para las horas autónomas.

- El 86% de las guías identifica a la sala de clases como el espacio principal para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, obviando la existencia de otros espacios disponibles, dentro de los que se destaca la plataforma virtual, que es esencial para el eje de TIC del Modelo Educativo.

En líneas generales se puede observar que son más los aspectos positivos que los negativos, en los resultados obtenidos, y que a partir de la base de datos generada se puede realizar una categorización de las guías de aprendizaje en correspondencia con el Modelo Educativo, tal y como se evidencia en la siguiente parte.

Categorización de las guías de aprendizaje de acuerdo con los niveles de apropiación del Modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco

Para categorizar las guías de aprendizaje se correlacionaron los resultados que individualmente estas obtuvieron en su proceso de evaluación, mediante la aplicación del instrumento de los 60 ítems y las cuatro categorías que describen los niveles de apropiación de los principios del Modelo educativo de la Universidad Católica de Temuco, recordando que estas son: a) Apropiación básica del ME, b) Apropiación ajustada del ME, c) Apropiación avanzada del ME y d) Apropiación profunda del ME.

A continuación, se presenta en el gráfico 1, donde se muestran los resultados generales de la categorización de las guías de aprendizaje, de acuerdo con el nivel de apropiación que estas tienen del Modelo Educativo de la universidad.

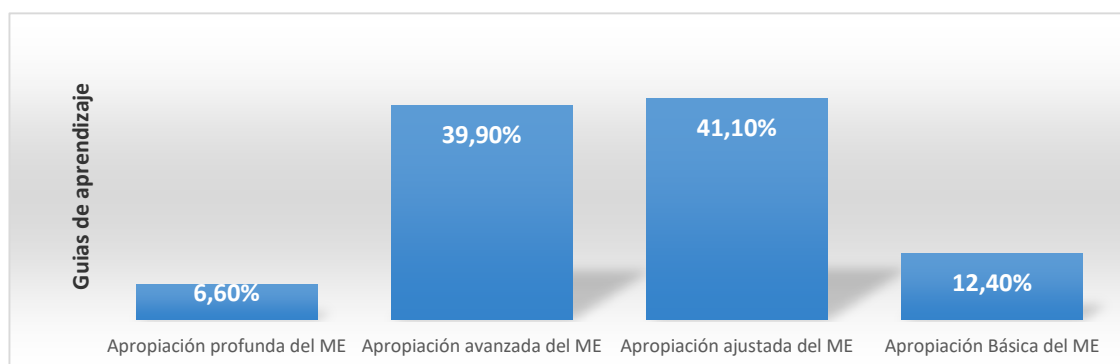


Gráfico 1 Resultados de categorización de las guías de aprendizaje

A partir del análisis del gráfico 1 se puede señalar que:

El 6,6 % de las guías de aprendizaje se ubica en la categoría de Apropiación profunda del ME, lo que indica que estas guías reflejan tanto de forma como de fondo los principios establecidos en el Modelo Educativo de la universidad, considerándose como guías de excelencia y ejemplo institucional de calidad.

El 39,90% de las guías de aprendizaje se sitúa en la categoría de Apropiación avanzada del ME, ya que estas reflejan conocimiento de los aspectos del ME y los incorpora correctamente, pero aún se evidencian aspectos por mejorar que podrían favorecer de manera más directa al desarrollo de desempeños competentes en los estudiantes.

El 41,10% de las guías de aprendizaje se instala en la categoría Apropiación ajustada del ME, en estas guías están presente muchos de los elementos de dicho Modelo Educativo, pero algunas muestran problemas en el ajuste de las actividades de las horas autónomas y mixtas. Existe también, una tendencia a incorporar actividades lectivas con foco en el docente, alejadas del eje de aprendizaje significativo y centrado en el estudiante, que considera el modelo.

El 12,5% de las guías de aprendizaje se ubica en la categoría de Apropiación básica del ME, y esto indica que hay un nivel de comprensión básico en relación a los aspectos formales que la componen, pues presenta alguna información de manera incompleta y con falencias que afectan su coherencia interna

Si bien, los resultados pudiesen indicar que a diez años del cambio del Modelo Educativo de la universidad, el porcentaje de guías de aprendizaje que muestran excelencia en su diseño, 6.6% es bajo, hay que considerar que no todas las carreras se incorporaron inmediatamente en el nuevo modelo, ya que hasta el año 2015 se fue desarrollando el proceso de renovación curricular que permitió a las carreras asumir los principios de este nuevo documento, por lo tanto, los resultados que se presentan son favorables para la institución. Sin embargo, es necesario que la universidad atienda al proceso de elaboración de las guías que fueron catalogadas con aplicación básica, a fin de incrementar la calidad de las mismas y su pertinencia con el modelo educativo institucional.

Adicionalmente, se puede decir que el alineamiento constructivo, como teoría que sustenta el diseño de las guías, está plenamente incorporado en las mismas, ya que

más del 90% de estos documentos demuestran una estructuración lógica y coherente con los postulados de esta teoría. Quedando pendiente fortalecer los aspectos vinculados con las estrategias de aprendizaje activas, donde el centro de la acción formativa sean los estudiantes, lo cual puede incidir en la mejora, tanto de los procesos de evaluación como de retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Las guías de aprendizaje se han consolidado como elemento de planificación micro curricular y por medio de su categorización se puede observar que existe en líneas generales una apropiación del Modelo Educativo. El análisis demuestra que un 6,6% de estos documentos son de alto nivel, reflejando equipos docentes que han asumido en la planificación concreta de su docencia los principios de la formación basada en competencias, centrada en el aprendizaje significativo de los estudiantes, hacen uso eficiente de la plataforma EDUCA, propician espacios para la validación de las competencias identitarias, que son parte del sello humanista cristiano de la universidad e incentivan a los estudiantes al aprendizaje permanente.

Por otra parte, si se suman los resultados de las guías de aprendizaje ubicadas en las categorías de apropiación avanzada y la apropiación ajustada del modelo educativo, se observa que estas concentran al 81% de las GA evaluada, en las cuales se encuentran presentes muchos de los criterios de calidad que fueron considerados en la investigación.

Por último, es importante destacar que los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con los otros estudios de evaluación del Modelo Educativo institucional (Universidad Católica de Temuco, 2019), indicándose que este ha podido responder adecuadamente a las transformaciones del sistema de educación superior, promovido a través de políticas educativas, diseñadas desde el Ministerio de Educación de Chile.

REFERENCIAS

- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/28275647/Laimportancia-de-la-retroalimentacion>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid. Narcea. S.A. de Ediciones
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, CRUCH. (2013). Manual para la Implementación del Sistema de Créditos académicos Transferibles SCT – Chile
- Gimeno, J. (1993): La evaluación en la enseñanza. En: Gimeno, J. & Pérez, A. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata
- Martínez, R. (2012). *Metodología de la Investigación*. México D.F. Cengage Learning
- Muñoz, C. (2016). *Metodología de la Investigación*. México. México D.F: Oxford University Press
- Santos, M. (1996). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio Río de la Plata
- Universidad Católica de Temuco. (2005). *Plan de Desarrollo Institucional*. Temuco. Autor
- Universidad Católica de Temuco. (2007). *Modelo educativo: principios y lineamientos*. Temuco. Autor
- Universidad Católica de Temuco. (2014). *Orientaciones para la renovación curricular. Etapa 5. Elaboración de Guías de Aprendizaje*. Temuco. Autor
- Universidad Católica de Temuco. (2019). *Evaluación del Modelo Educativo. Un proceso de mejora continua*. Temuco. Autor

Componente docente UPEL para egresados universitarios no docentes en ejercicio en la Educación Media General

UPEL teaching component for graduatesNon-teaching university students
in practice in General Secondary Education

Componente de ensino UPEL para graduados Estudiantes universitarios
não docentes na prática no ensino médio geral

Marlys Vásquez

marlysvasquez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4259-7127>

Luis La Rosa

larosaluisf@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3041-1655>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

La formación docente es una inquietud de larga data en el mundo, en este sentido la Educación Superior está llamada a darle respuestas para la mejora continua de la calidad educativa. Esto ha motivado analizar la necesidad de un componente docente UPEL para egresados universitarios no docentes en ejercicio en la Educación Media General del Sistema Educativo Venezolano. Para ello, se desarrolló una investigación documental, que permitió por medio de la revisión de fuentes teóricas, legales y administrativas establecer importantes hallazgos, confirmándose que los profesionales de diferentes carreras poseen las competencias disciplinares necesarias, pero que es imperioso contribuir al desarrollo y alcance de las competencias pedagógicas para optimizar su desempeño. Igualmente se encontraron fundamentos académicos, legales y administrativos suficientes para proponer los elementos que deberían considerarse en ese componente docente que viabilice la respuesta de la UPEL ante esta necesidad.

Palabras clave: formación docente; profesionalización; calidad educativa; competencias docentes; competencias disciplinares

ABSTRACT

Teacher training is a long-standing concern in the world, in this sense Higher Education is called to provide answers for the continuous improvement of educational quality. Therefore, it was proposed to analyze the need for a UPEL teaching component for non-teaching university graduates in practice in the General High School Education

of the Venezuelan Educational System. For this, a documentary investigation was developed, which allowed by means of the review of theoretical, legal and administrative sources to establish important findings. Confirming that professionals from different careers have the necessary disciplinary skills, but that it is imperative to contribute to the development and scope of pedagogical skills to optimize their performance. Likewise, sufficient academic, legal and administrative foundations were found to propose the elements that should be considered in this component for non-teaching that make the UPEL's response to this need viable.

Keywords: teacher training; professionalization; educational quality; teaching skills; disciplinary skills

RESUMO

A formação de professores é uma preocupação de longa data no mundo, neste sentido a Educação Superior é chamada a dar respostas para a melhoria contínua da qualidade educacional. Portanto, propôs-se a analisar a necessidade de um componente de ensino UPEL para graduados universitários não docentes na prática no Ensino Médio Geral do Sistema Educacional Venezuelano. Para tanto, foi desenvolvida uma investigação documental, que permitiu por meio da revisão de fontes teóricas, jurídicas e administrativas estabelecer importantes achados. Confirmar que profissionais de diferentes carreiras possuem as competências disciplinares necessárias, mas que é imprescindível contribuir para o desenvolvimento e abrangência das competências pedagógicas para otimizar seu desempenho. Da mesma forma, foram encontradas bases acadêmicas, jurídicas e administrativas suficientes para propor os elementos que devem ser considerados neste componente de ensino que tornam viável a resposta da UPEL a essa necessidade.

Palavras chave: formação docente; profissionalização; qualidade educacional; competências pedagógicas; competências disciplinares

INTRODUCCIÓN

La situación actual de escases de docentes en las instituciones educativas, es una problemática que se ha agudizado en los últimos años. Ya la UNESCO (2017), ha planteado esta crisis desde diferentes escenarios visibilizándola en la Agenda 2030, como el cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible, centrando la atención de los países del mundo en torno a buscar soluciones para superar esta situación y alcanzar la tan anhelada calidad educativa, lo que comienza por generar mejores condiciones de trabajo para los docentes y así lograr su permanencia en las aulas y en paralelo su mejora continua, profesionalización y actualización permanente.

En este sentido, se observan países donde la legislación permite a profesionales de otras áreas ejercer como docentes en los diferentes niveles educativos, esto como producto de cubrir esta necesidad, especialmente en el área de las ciencias, donde el déficit de profesores es mayor. Tal es el caso de Chile a través de la Ley del 2009, con la denominación de docentes autorizados (Acción Educar, 2015), o en Perú donde se generó en su momento una polémica entre quienes están a favor o en contra de dicha permisología legal (Peso, 2013).

En Venezuela, se puede evidenciar esta crisis desde dos perspectivas importantes: la primera en cuanto a la baja estima de la carrera docente como formación universitaria, planteado también por Vásquez (2020):

Todo esto ha desvalorizado la profesión docente, porque se ha convertido al maestro en un seguidor de instrucciones, un imitador poco reflexivo, lo que ha llevado a desestimar su capacidad intelectual, considerándolo incapaz de tomar decisiones y de crear e innovar en el aula, esta situación y la falta de incentivos económicos hace que cada día nuestra carrera sea menos valorada, el prestigio del docente ha ido decayendo cada vez más y menos personas quieren estudiar esta carrera, y las carreras tienen larga duración.

Esto la hace poco atractiva para los bachilleres que aspiran ingresar a la Educación Superior e incide en la baja demanda en las universidades que la ofrecen, una baja matrícula y por ende pocos egresados en las diferentes áreas del conocimiento necesarias para satisfacer la oferta de plazas vacantes del Sistema Educativo venezolano.

La otra perspectiva, está dada desde la crisis económica, política y social que vive el país que incide y afecta al propio ejercicio de la carrera, obligando a muchos docentes a abandonar su profesión en busca de mejores oportunidades económicas, dejando las aulas vacías y abriendo una brecha más amplia entre el ejercicio profesional y la idoneidad para ejercer la docencia. Tal como lo consagra la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en su artículo 104, el cual indica: “La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica...”.

Como consecuencia de lo antes planteado en Venezuela se ha tratado de cubrir esta necesidad por varias vías. Una de ellas es la incorporación de profesionales universitarios de carreras diferentes a la docencia, sin ningún tipo de formación en el área docente, los cuales son reconocidos como profesional no docente con categoría de docente I, que implica el nivel mínimo de ingreso sin posibilidad de ascenso dentro del escalafón correspondiente.

Ahora bien, son profesionales de diferentes disciplinas que prestan su servicio a la formación en los diversos niveles de educación, que entran a formar parte de una carrera para la cual no se han preparado y que no pueden quedar a la deriva de la formación necesaria para cumplir en principio con el mandato constitucional referido a la idoneidad profesional garante de la calidad de la educación.

De igual manera es necesario aprovechar la disposición de incorporarse en el ejercicio de la enseñanza, como un gran reflejo de vocación docente o inclinación al servicio de la educación. Además de tener acceso al goce de los derechos y obligaciones propios de la carrera, limitados por la falta de formación académica docente.

Otras universidades nacionales poseen programas de esta índole, tal es el caso de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2020) (privada), con el Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESILED), con una duración de dos años y la Universidad de Los Andes (ULA, 2020) (pública) con el Programa de Profesionalización Docente (PPD), aunque no sean instituciones de formación docente.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) es por excelencia la primera casa de formación docente del país, sin embargo, estos profesionales no docentes, no encuentran en ella un espacio para su desarrollo profesional dentro de la carrera educativa que sea reconocido por los órganos del Estado con competencia en materia educativa. Pues la oferta de formación para profesionales se encuentra limitada a los egresados de técnico superior en la carrera docente, conocido como Programa de

Profesionalización, a fin de culminar su formación hasta llegar al equivalente a la licenciatura que para profesionales de otras disciplinas o áreas no aplica.

La otra oferta de la UPEL es el Diplomado en Educación Universitaria, que si bien está dirigido a profesionales con el perfil descrito, el nivel para el cual se capacitan es para la Educación Superior, dejando por fuera a los que ejercen en la educación Inicial, Primaria y Media General, además de no ser reconocido por los órganos del Estado en materia educativa, por tanto no es una vía que solucione el problema.

Estos profesionales constituyen una población con necesidades de formación docente, para ellos, las instituciones educativas y sus estudiantes que son el futuro del país. Esa necesidad amerita ser atendida y quien más que la universidad de los Maestros para abrir oportunidades para la formación de aquel profesional decidido a ser docente e incorporarse en las filas de la educación como noble misión de vida. De allí surge la inquietud por indagar sobre esta necesidad y lo que puede plantearse como posible solución desde la UPEL, adaptándolo a los requerimientos de los profesionales de otras áreas diferentes a la docencia que ejercen funciones docentes en los distintos niveles de educación del país, pero con énfasis en la educación Media General, por ser la que tiene mayor diversidad de áreas de conocimiento, unidades de aprendizaje y mayor población estudiantil que atender.

El objetivo de la investigación fue analizar la necesidad de un componente docente UPEL para egresados universitarios no docentes que ejercen en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano.

El significado de la formación docente tiene su razón de ser en la labor cumplida y la misión que implica formar a las generaciones de relevo de un país. Su trascendencia está más allá de los límites de la imaginación. Saber y comprender la huella que deja un maestro en cada niño y que permanece durante toda la vida demuestra la importancia de tener docentes comprometidos con su formación. Pero ese compromiso debe encontrar posibilidades de revalorizarse, y la universidad está en la obligación de

contribuir a ello.

La UPEL constituye el principal bastión de la formación docente y su impacto en la educación en Venezuela está demostrado por su trayectoria y reconocimiento tanto nacional como internacional. Es por ello que no puede dejar de abrir sus puertas a estos profesionales, con características diferentes a los bachilleres que asisten a sus aulas y a los docentes que van a los estudios de postgrado, por ser de otras áreas de formación profesional, tales como médicos, biólogos, geógrafos entre otros.

MÉTODO

El estudio respondió a una investigación documental, basada en la revisión, comparación y análisis de fuentes escritas, en este caso fuentes primarias y secundarias, referidas al proceso de formación docente, diseño, pensum y planes de estudio de las carreras, perfiles y competencias. Así como la normativa legal aplicable en materia de formación docente.

De acuerdo a Becerra (2006), la investigación documental: “se ocupa de problemas teóricos relacionados con todo el manejo de fuentes diversas de conocimiento, justificación y sustentación, pero que presenta una propuesta metodológica que responden y prueban o logran respectivamente...” (p.149), permitiendo así, comprender las diferentes perspectivas de un mismo tema o problema planteado, para llegar así a resultados válidos y confiables. Podemos observar el origen de las fuentes en el gráfico siguiente.



Gráfico 1. Fuentes documentales de información. Tomado de: Vásquez y La Rosa, (2020). Universidad Central de Venezuela-Universidad de los Andes-Universidad Deportiva del Sur.

Para desarrollar la investigación se emplearon técnicas e instrumentos propios del tipo de investigación, la observación documental que para Vásquez (2015) como "...una técnica que permite procesar toda la información de fuente escrita que versa sobre el tema investigado..." (p.142). También se aplicó el análisis de contenido, que según Ruiz (2013 "se basa en la lectura como instrumento de recogida de información, lectura que debe hacerse de modo científico, es decir de manera sistemática, objetiva, replicable, válida." (p.193). Como instrumentos se utilizaron, en primer lugar, un guión de observación, así como diversas matrices de análisis de contenido para procesar la información obtenida de las diversas fuentes documentales procesadas. Cada fuente generó una matriz y todas generaron una matriz consolidada.

RESULTADOS

El análisis realizado a las diferentes fuentes permite hacer una descripción de los elementos que constituyen la razón principal de la investigación. El determinar la necesidad de formación docente de los profesionales de otras áreas que se encuentran

ejerciendo la docencia en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano, con su debido reconocimiento como profesionales de la docencia.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) es la única casa de estudios en Venezuela especializada en la formación de docentes de las diferentes áreas del saber y disciplinas desarrolladas en la Educación Media General, pues en su diseño curricular se contemplan todas disciplinas, los niveles y modalidades del Sistema educativo nacional. Otras universidades venezolanas egresan licenciados en educación, licenciados con mención en docencia, pero ninguna tiene el amplio espectro de especialidades que la UPEL presenta como oferta de estudios.

Como resultado de la investigación se encontró que la UPEL cuenta con la estructura académica-administrativa necesaria para el desarrollo de la propuesta de componente docente planteada. Igualmente existe el marco legal que fundamenta la puesta en marcha del componente docente en la UPEL y que permite su reconocimiento según la normativa educativa nacional. De igual manera, en los planes de estudios de la UPEL no se contempla un componente docente como el propuesto, debido a que la oferta de Diplomado y Postgrado no legitima para el ejercicio de la docencia a estos profesionales no docentes, en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano, pues no son reconocidos o validados por el órgano competente en la materia por estar dirigidos a la educación superior, además de no ofrecerles el desarrollo de las competencias pedagógicas generales y específicas de cada una de las disciplinas o áreas en las que podrían desempeñarse en la Educación Media General.

Con ello se justifica la posibilidad de que sea precisamente en esta universidad donde se les brinde a estos profesionales no docentes, la oportunidad de desarrollar las competencias necesarias para el idóneo y adecuado ejercicio de la docencia en nuestras instituciones educativas. Veamos algunos aspectos interesantes que encontramos en la investigación.

La Formación Docente para la Educación Media General

La formación del docente de educación media es un tema de mucha discusión e importancia en el mundo investigativo y académico contemporáneo por la incidencia que este tiene en el desarrollo de las competencias que debe alcanzar el estudiante para su desempeño en la Educación Superior. Lo que implica un docente con formación académica tanto pedagógica como disciplinar en las áreas del saber desarrolladas en la formación básica. Por ello, se deben definir los principios, alcances y los fundamentos más significativos de la formación docente.

Pérez Gómez y Marcelo (citados por Martínez y otros, 2001), presentan una clasificación de esas perspectivas que resulta pertinente traer a este escenario:

La primera es la académica, la cual se centra en función de la enseñanza como elemento esencial para la transmisión de conocimientos y usa el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo como medios para su aplicabilidad. El enfoque enciclopédico ubica al docente como un ilustrado en una disciplina determinada que comparte e imparte sus conocimientos con los estudiantes. El enfoque comprensivo donde asimila los dominios o competencias didácticas para constituir una relación cognitiva y afectiva de carácter comprensiva con sus estudiantes.

La segunda perspectiva es la técnica, plantea la vía procedimental para la solución de problemas reales, manejo de las estrategias didácticas de enseñanza. Considerando como mecanismo de formación el enfoque de entrenamiento, equivalente al mecanismo utilizado en las pasantías o prácticas y el enfoque de adopción de decisiones.

La tercera perspectiva es la práctica, centrada en función de la ejecución o aplicación, como en las decisiones didácticas que se toman a partir de la experiencia que resulta de aplicarlas.

La cuarta perspectiva es la reflexión en la práctica para la reconstrucción social y

constituye el proceso de metacognición o sensibilización profesional del docente al ejercer los principios de autonomía en la selección de estrategias y contenidos para la formación de sus estudiantes, apuesta al criterio de selectividad y calidad de la formación social, ética, asociada a cada disciplina y a la formación integral de los estudiantes.

Marcelo 1995; Martínez y otros, 2001; agregan una quinta perspectiva de la formación de los docentes: la personalista, la cual está referida a la importancia del ser humano que habita en todo docente, aspectos elementales que deben estar presentes en él, tales como autoestima, valoración propia, elevada autocalificación personal y profesional o lo que conocemos como un elevado autodesarrollo personal, como principio de motivación para su labor académica.

La necesidad de aumentar, profundizar y afianzar el camino hacia la mejora de la calidad y condiciones de los docentes, es una recomendación emanada desde hace algunas décadas y reiterada por la UNESCO (2016), como símbolo de reconocimiento de la importancia de la docencia cuando enuncia que: “La falta y/o inadecuación de un desarrollo profesional continuo y de apoyo para los docentes, así como de normas nacionales para la profesión docente, son los principales factores que empobrecen la calidad de los resultados del aprendizaje.” (p.54). Con ello se busca dar énfasis a la necesaria formación para y por la educación. Más adelante continúa mencionando la necesidad de una remuneración justa, acorde con su labor y la imperiosa necesidad de que los sistemas apoyen la función docente de calidad con la dotación de escuelas y centros educativos.

La preocupación por la calidad docente y subsecuente calidad educativa es un asunto de interés mundial, sin distinción de niveles ni fronteras. Hablar de calidad educativa es referirse a la formación docente y trabajar para lograrla, superarla o en algunos países establecer las condiciones para que se le dé un lugar preponderante, condiciones de trabajo decentes y ambientes de enseñanza y de aprendizaje con equipamiento actualizado y adecuado, además del tan solicitado y merecido salario

justo. Todos estos son temas de discusión en organizaciones mundiales, impulsadas por la UNESCO a lo largo de los años.

En Venezuela la Educación Básica comienza desde el nivel de Educación Inicial y llega hasta la Media General, constituye una formación de 14 años, en la que cobra cada día mayor fuerza la necesidad de formación permanente de los docentes, para desarrollar las habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes en nuestros jóvenes a lo largo de su vida y poder potenciar a los futuros profesionales de calidad que el país necesita, más allá de las políticas educativas desordenadas y desorientadas que no prevén articulación entre los diferentes niveles educativos. Con la existencia de diferencias entre los diseños curriculares de cada nivel que los hacen incompatibles.

La intención es poder analizar el panorama a la luz de las soluciones que permitan mejorar la calidad educativa y que proporcionen una permanencia en el tiempo y la sistematización de la posibilidad de capacitación didáctica o pedagógica dentro de los principios fundamentales de la formación docente.

Como punto de partida en el análisis de la realidad estudiada, se realizó una comparación por medio de una matriz de análisis, sobre la correspondencia entre los elementos disciplinares y las áreas de conocimiento desarrolladas en el nivel de Educación Media General. Después de realizar una revisión de todas las especialidades que contempla el diseño curricular de la UPEL (UPEL, 2015), se realizó la relación de correspondencia con las carreras ofrecidas por diferentes universidades, reconocidas también como áreas de desarrollo de la Educación Superior dentro Proyecto Tuning-América Latina (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), y las Áreas de Formación en Educación Media General determinadas dentro del Sistema Educativo venezolano (MPPE, 2017).

Cuadro 1. Relación de correspondencia disciplinar

Diseño Curricular UPEL 2015 Especialidad	Proyecto Tuning E y AL UCV/ULA/UDS	Sistema Educativo Venezolano Educación Media General /Áreas de conocimiento
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Ciencias de la Tierra	Geología	Ciencias Naturales
Física	Física	Ciencias Naturales
Química	Química	Ciencias Naturales
Biología	Biología	Ciencias Naturales
Geografía e Historia	Geografía/Historia/ Geografía	Ciencias Sociales
Educación Física	Deportes	Educación Física, Deporte y Recreación
Lengua y Literatura	Letras	Castellano, inglés y otras Lenguas extranjeras
Inglés como Lengua Extranjera	Idiomas	Castellano, inglés y otras Lenguas extranjeras
Francés como Lengua Extranjera	Idiomas	Castellano, inglés y otras Lenguas extranjeras
Lenguas Extranjeras	Idiomas	Castellano, inglés y otras Lenguas extranjeras
Artes Plásticas	Artes	Artística

Esto nos permitió relacionar los siguientes análisis referidos a las competencias genéricas y específicas de cada especialidad y área.

Competencias genéricas de la Educación

Antes de iniciar nuestro recorrido por los diferentes análisis de correspondencias realizados, asumamos una idea de competencia enmarcada dentro de la realidad abordada. Por ejemplo, para el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), la competencia es: "...una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo" (p.13).

Con esto se determina lo que se espera que un profesional de un área del saber

determinada sea capaz de realizar y a su vez establece dentro del marco de referencia regional en Europa o en América Latina, hacia dónde deben apuntar los esfuerzos de las instituciones de Educación Superior en la formación de los profesionales en cada una de esas áreas como aspecto convergente de unificación de criterios.

Curricularmente es una metodología para orientar los diseños de formación, planes o pensum de estudios que permite también la posibilidad de reconocimiento de la formación nacional e internacional por medio de los mecanismos de acreditación, convalidación, certificación que cada país maneje.

La UPEL como institución de Educación Superior especializada en la formación de educadores asume dentro de su diseño curricular la denominación de competencias genéricas y específicas, asociadas a este proyecto. Las genéricas se aplican para todas las especialidades pues están referidas a la carrera docente en sí. Las competencias específicas difieren entre cada una de las especialidades pues se refieren en gran medida a las disciplinares de cada área de conocimiento.

El primer análisis que se realizó fue el de las competencias genéricas de la carrera docente del Diseño Curricular de la UPEL, (UPEL, 2015), en él conseguimos coincidencia total con lo que Tuning-América Latina (2007) plantea como competencias específicas del área educación, siendo estas las que consideramos como competencias didácticas o pedagógicas, las cuales sintetizamos así: (a) Aplica la investigación en su entorno.(b) Genera recursos didácticos.(c) Gestiona el conocimiento.(d) Conoce las teorías pedagógicas.(e)Aplica las teorías pedagógicas.(f)Centra la didáctica en el aprendizaje con base en las teorías.

Estas son las que en esta investigación se denominan competencias pedagógicas, las cuales sirvieron de base para realizar el análisis de las competencias o perfiles, según sea el caso, de las carreras o áreas asociadas a las especialidades y áreas de formación de la Educación Media General, presentadas en el cuadro 1. Desde aquí se puede observar la necesidad de formación de los profesionales en el ejercicio de la

docencia en la Media General del Sistema Educativo venezolano.

Competencias específicas o disciplinares

Se inicia realizando un análisis de las competencias específicas plasmadas en las especialidades del Diseño Curricular de la UPEL (UPEL, 2015), y las comparamos con las competencias específicas planteadas para el área asociada en *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), a los perfiles de egreso de aquellas áreas que el proyecto no ha planteado su estudio, pero que tiene carreras asociadas en universidades nacionales resaltando las coincidencias entre las mismas, tal como se pudo observar en el cuadro 1.

Matemáticas

En la comparación entre la especialidad de Matemáticas y las competencias del área de Matemáticas, resultaron coincidentes las siguientes competencias: (a) Valora los aportes filosóficos e históricos de la matemática. (b) Domina los saberes que le son propios. (c) Maneja idóneamente el lenguaje matemático y lo correlaciona con el lenguaje natural. (d) Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo a través del planteamiento y resolución de problemas matemáticos.

Se pudo observar que en *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), hacen referencia a competencias que coinciden en cuanto a conocimiento, sin embargo, el nivel de complejidad de las mismas es mucho más elevado que el presentado por la especialidad en la UPEL, siendo una postura lógica de acuerdo la propia carrera, pues en la especialidad de educación Matemáticas no se forman matemáticos sino docentes, siendo esta última su misión.

Ciencias de la Tierra

Cuando se realizó el análisis de las competencias de la especialidad de Ciencias de

la Tierra que ofrece la UPEL (UPEL, 2015), con el área de Geología y/o Ciencias de la Tierra descritas en *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), se encontró coincidencias en las siguientes competencias: (a) Aplica la tecnología de información geográfica. (b) Realiza actividades de campo. (c) Valora el estudio y uso de los recursos naturales. (d) Explica riesgos de desastres naturales. (e) Valora el uso sustentable de los recursos naturales.

Coinciden de manera significativa las competencias tanto de la carrera como de la especialidad, siendo una ventaja para los educadores de esta área, pues tienen un nivel elevado de similitud con el profesional específicamente de Geología, en términos de movilidad laboral y académica esto constituye un gran avance.

Física

Las competencias en Física como especialidad de la carrera docente y el área de Física coinciden en: (a) Comprende la estructura teórica-epistémica de la disciplina. (b) Diseña experiencias relativas al contenido conceptual teórico. (c) Reconoce el origen y desarrollo de teorías y leyes físicas. (d) Problematisa los procesos dinámicos de enseñanza y de aprendizaje de la Física.

En la especialidad de Física las competencias se encontraron en consonancia con las que plantea *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), para el área, lo que implica que los egresados en la carrera de Física poseen aquellas competencias necesarias para el desarrollo disciplinar.

Química

En la especialidad de Química hallamos otro grupo de competencias coincidentes con las plasmadas en *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006): (a) Emplea el lenguaje técnico científico del área. (b) Usa el conocimiento científico para analizar procesos y eventos considerando el impacto

ambiental. (c) Considera las normas de seguridad e higiene laboral nacionales e internacionales.

Aquí encontramos una serie de competencias prácticas que el profesional del área adquiere en su formación, que no coinciden en los egresados de la especialidad, pero las más significativas por su importancia en el manejo de la teoría y la práctica sí se encuentran coincidencias.

Biología

El análisis se realizó en función del perfil de egreso de la carrera de Biología en la ULA, encontrando como competencia asociadas las siguientes: (a) Utiliza saberes de la biología en la investigación de la realidad. (b) Valora la contribución de la Biología en la toma de decisiones para la convivencia y el bien común. (c) Diseña, ejecuta y evalúa proyectos, bajo el enfoque ciencia, tecnología y sociedad. (d) Promueve la formación de una conciencia ambientalista basada en los principios del desarrollo sustentable. (e) Investiga y reflexiona sobre la vida y obra de científicos en el área de la Biología como disciplina, para evidenciar la evolución de sus diferentes enfoques. (f) Utiliza saberes de las Ciencias Naturales para comprender, reflexionar y prever situaciones ambientales y de riesgos que puedan afectar a la comunidad.

Este análisis permitió verificar que dentro de las competencias que se pueden deducir del perfil de egreso plasmado para la carrera estas supera en cuanto al nivel de complejidad a las competencias de la especialidad de Biología, lo que lo convierte en un profesional con las competencias disciplinares en el área.

Geografía e Historia

La especialidad de Geografía e Historia de la UPEL (UPEL, 2015), se relaciona con dos áreas de conocimiento, por lo cual se realizó la comparación entre las competencias de esta especialidad con las competencias del área de Historia

plasmadas en *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006) y del perfil de la carrera de geógrafo plasmado en el diseño de la Universidad Central de Venezuela, encontrando las siguientes coincidencias: (a) Promueve la utilización de metodologías y técnicas de investigaciones históricas y geográficas, para generar publicaciones. (b) Produce sobre situaciones concretas de carácter geográfico e histórico. (c) Promueve el fortalecimiento de la identidad nacional a partir del estudio de la historia local, regional y nacional. (d) Sistematiza el conocimiento geográfico e histórico. (e) Promueve el análisis y la reflexión en torno a la geografía e historia. (f) Propicia el trabajo documental, de campo y de laboratorio.

En el caso de Geografía e Historia como especialidad, tal como lo presenta la UPEL, no se encontró ninguna carrera universitaria que tenga la combinación de ambas áreas de conocimiento, por lo que se realizó la revisión y análisis desde lo que plantea *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), como competencias de Historia y el perfil de egreso de la carrera Geografía de la UCV, encontrando mucha coincidencia entre las competencias que se pueden asociar a ambas.

Educación Física

El análisis de las competencias de la especialidad de Educación Física se realizó ubicando como fuente el perfil de egreso planteado por la Universidad Deportiva del Sur, en la cual egresan Licenciados en Actividad Física y Salud y Licenciados en Entrenamiento Deportivo, encontrando las siguientes competencias asociadas: (a) Gestiona procesos educativos integrando conocimientos teórico -metodológicos del movimiento humano en la Educación Física. (b) Gestiona acciones para la organización, control y evaluación de los procesos pedagógicos de la Educación Física. (c) Promueve el fortalecimiento de los valores, a través de situaciones de aprendizaje propias de la Educación Física, mediante la recreación, el deporte y la actividad física para la salud en diversos contextos.

En esta especialidad, la comparación arrojó que las competencias adquiridas de acuerdo al perfil de egreso de los licenciados en el área son de mucha más complejidad y tienen una dirección más hacia las ciencias de la salud. Sin embargo, esto proporciona una ventaja para efectos de reconocimientos y continuidad académica para estos profesionales dentro del campo docente.

Lengua y Literatura

La especialidad de Lengua y Literatura, encuentra su relación con el área de formación en Letras tanto de la UCV como de la Universidad de los Andes, de las cuales se tomó la referencia desde el perfil de egreso de la carrera, encontrando entre ellos: (a) Asume la lengua como forma de expresión de las diferentes culturas. (b) Interpreta los distintos usos que tienen los signos. (c) Asume la literatura como forma de expresión artística y estética de las diferentes culturas. (d) Desarrolla procesos interpretativos, críticos, creativos y reflexivos acerca de la interrelación de literatura con otras artes.

El área de Literatura o letras es otra de las que aún no ha sido abordada por *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), pero desde los perfiles de la carrera se pudo constatar la similitud entre las competencias de los docentes egresados de esta especialidad en la UPEL (UPEL, 2015), y los licenciados en Letras tanto de la UCV como de la UCLA.

Inglés como Lengua Extranjera, Francés como Lengua Extranjera, Lenguas Extranjeras

En estas tres especialidades las competencias tienen una relación de similitud muy estrecha, diferenciándose en el idioma, el análisis se realizó contrastándolas con el perfil de egreso de la carrera Idiomas Modernos tanto de la UCV, como de la ULA, encontrando las siguientes competencias: (a) Analiza la lengua extranjera en uso en diversos contextos sociolingüísticos empleando principios de múltiples disciplinas. (b) Diferencia los principios fundamentales de las diversas teorías lingüísticas. (c) Resalta

aspectos inherentes a las costumbres e idearios inter-, multi- y pluriculturales. (d) Aborda la lectura de textos literarios de distintos géneros tanto orales como escritos en la lengua extranjera. (e) Profundiza en el análisis de la lengua extranjera usada en diversos contextos. (f) Produce información relacionada a los diferentes componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua extranjera.

En las especialidades estudiadas y referidas a la lengua extranjera el análisis se realizó sobre las carreras de esa área, coincidiendo y superando la especialidad de la UPEL (UPEL, 2015), en cuanto al nivel de complejidad de las competencias previstas.

Artes Plásticas

Constituye otra de las especialidades que no está dentro de las estudiadas hasta el momento por *Tuning-América Latina* (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006), por lo que se apeló al perfil de la carrera planteado tanto por la UCV como por la UCLA para desarrollar su análisis, encontrando las competencias de la especialidad coincidentes: (a) Interpreta los distintos usos que tienen los signos. (b) Asume las formas de expresión artística y estética de las diferentes culturas. (c) Desarrolla procesos interpretativos, críticos, creativos y reflexivos acerca de la interrelación de literatura con otras artes.

Desde la perspectiva de las competencias disciplinarias hay una dirección dada en la carrera de Licenciado en Artes de la UCV o Licenciado en Letras Mención Artes Plásticas de la ULA, más complejas en función de que su finalidad es la de formar artistas, sin embargo mantienen las competencias asociadas a la especialidad, por lo que permite el reconocimiento de dichas competencias disciplinares.

La necesaria legalidad de la docencia

Nos encontramos ante un panorama que afecta la formación desde el Nivel Inicial hasta la Media General en Venezuela, por la falta de profesionales de la docencia en

los centros educativos, en este sentido, esta carencia ha sido medianamente satisfecha con la incorporación de egresados de otras carreras al ejercicio de la docencia, lo cual nos lleva a revisar la estructura legal para establecer en qué medida la UPEL, que por excelencia es la universidad de los maestros en Venezuela, puede dar respuesta aunque sea parcial a este problema, porque la solución definitiva está en manos del Estado a través de la formulación de Políticas Educativas que dignifiquen y hagan honor a la profesión docente.

En este sentido el sistema jurídico venezolano desde el punto de vista legal estrictamente hablando, sin hacer consideraciones de otra índole ya que podrían resultar dolorosas, denigrantes o vergonzosas para la profesión, le confiere a la carrera docente un nivel excepcional que a muy pocas profesiones le atribuye, ya que desde la propia Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se prevé que la educación es una institución fundamental del Estado y consecuentemente hace mención expresa al ejercicio de la profesión docente, concediéndole rango constitucional.

De esta manera se establecen las condiciones objetivas para su ejercicio, previendo en el artículo 104, que la docencia estará a cargo de personas de reconocida moralidad y comprobada idoneidad académica, lo que implica indefectiblemente la formación en el área educativa y por ello el elemento probatorio o demostrativo de tal condición lo representa el título universitario correspondiente, ya que la formación docente se desarrolla y alcanza en las universidades.

Es así como esta previsión constitucional es desarrollada en la Ley Orgánica de Educación (2009), la cual establece en su artículo 40: "...tendrán acceso a la carrera docente quienes sean profesionales de la docencia, siendo considerados como tales los que posean título correspondiente otorgado por instituciones de educación universitaria para formar docentes...".

En términos similares se plantea en el Reglamento del Ejercicio de la Profesión

Docente (2000), aunque parezca una paradoja, ya que en su artículo 4 expresa que “La carrera docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provisto del título profesional respectivo”. Es decir, que a través de la concatenación de este conjunto de normas extraídas de los diferentes niveles normativos se establece indubitadamente que el ejercicio de la carrera docente está circunscrito a los profesionales de la docencia, entendidos estos, como los egresados de las universidades con el título correspondiente a la profesión docente.

Es por ello la trascendencia de la Universidad para la formación de este profesional de otra área que labora en la educación, ajustando su estructura a esa demanda de la realidad social y del sistema educativo, quedando claro en este punto la necesaria participación de la UPEL como primera casa de estudio para la formación de los docentes del país en dar respuesta a esa realidad, que no escapa de su responsabilidad histórica, social y educativa.

Que entraña además, el ser una atribución o competencia conferida a esta y que claramente se desprende del Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2000), en sus artículos 3°, 4°, 5°, 6° y 11° numerales 4, 5 y 7, y en correspondencia con estos, las Políticas de Docencia (UPEL, 2000) de las cuales una de ellas plantea: “La Universidad Pedagógica Experimental Libertador, para responder al problema de la elevada cantidad de personas que ejercen la docencia sin poseer el título correspondiente, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo nacional, ofrecerá programas de profesionalización a egresados de otras carreras que estén ejerciendo la profesión y a docentes no graduados en servicio, que les permitan adquirir los conocimientos teóricos y las herramientas metodológicas que los acrediten para abordar idóneamente el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Toda esta relación de normas evidencia y define claramente la competencia de la UPEL para poner en marcha el plan de formación aquí propuesto.

Aspectos a considerar por la UPEL en un Componente docente

Vistos todos los elementos en cuanto a las competencias necesarias para la carrera docente, los requisitos legales partiendo de la idoneidad, desde la indispensable formación docente y además revisando la Misión de la UPEL como casa formadora de formadores y su papel ante la sociedad sobre la materia educativa, se hace necesario plantear una respuesta desde la posibilidad o factibilidad de implementar un componente docente para aquellos profesionales de áreas diferentes a la docencia, que les permita ejercer de manera idónea en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano.

El análisis de los diversos factores permite ubicar varios escenarios, sin embargo se deben considerar algunos aspectos básicos a contemplar en una propuesta de componente docente que permita mejorar la calidad educativa desde la óptica de la formación académica de los profesionales no docentes que están en las aulas de la Educación Media General, sin las competencias pedagógicas para hacer del proceso educativo en cada una de las áreas más viable, fructífero y ofrecer a los estudiantes de ese nivel la atención educativa cónsona con sus necesidades. Vemos en el gráfico 2, los elementos más significativos a considerar y desarrollados a continuación.

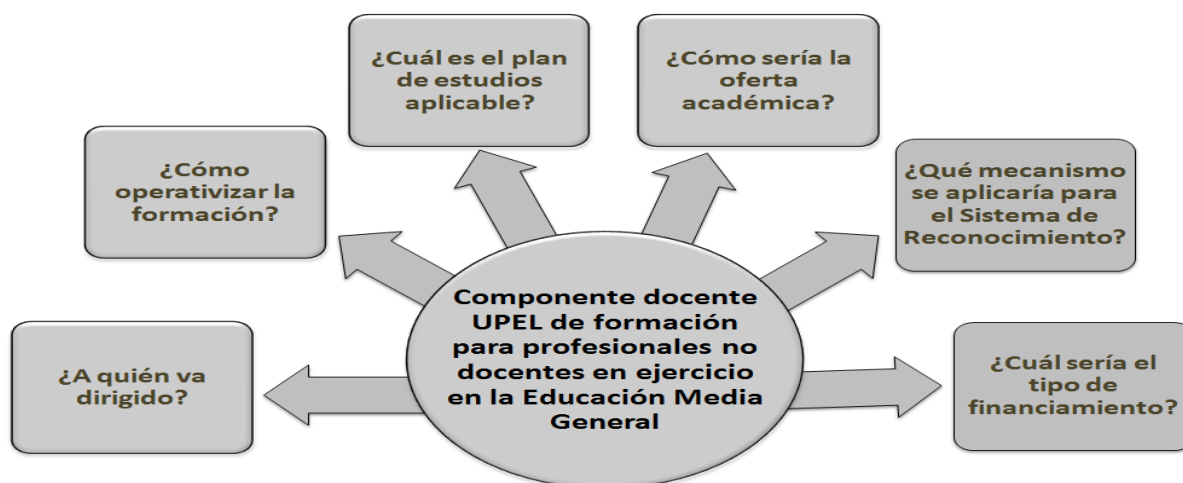


Gráfico 2. Elementos necesarios para un Componente docente dirigido a profesionales no docentes para la Educación Media General.

¿A quién va dirigido?

A los profesionales universitarios egresados de carreras diferentes a la docencia que se encuentren laborando en el Nivel de Educación Media General del Sistema Educativo Venezolano o que pretendan ingresar a este sistema. Teniendo en cuenta las condiciones propias de un profesional en cuanto a tiempo de dedicación a los estudios, horarios, modalidad, condiciones de aprendizaje, autonomía y formación profesional en un área determinada.

¿Cómo operativizar la formación?

A través de un Componente docente necesariamente, porque hasta el momento no existe en la UPEL esta figura y requiere de condiciones y consideraciones de tipo académicas, administrativas y legales especiales para su desarrollo. Sin embargo, el Componente docente tendría la posibilidad de hacerse operativo por la vía de un programa académico para la formación de profesionales no docentes en las diversas especialidades, con una modalidad ajustada a sus necesidades. Tal como ha sido la experiencia de otras universidades tales como la ULA y la UCAB.

Los programas académicos de acuerdo a la normativa de la UPEL (2015), no permiten prestar atención especialmente a una determinada población, porque requieren de una nueva estructura sencilla para organizar y ajustar los aspectos referidos al ingreso y prosecución de estudios de estos profesionales no docentes, interesados en completar su formación pedagógica en una especialidad determinada y asociada a su área de conocimiento en que se desempeñan en la Educación Media General del Sistema Educativo Venezolano.

¿Cuál es el plan de estudios aplicable?

El diseño curricular de la UPEL (2015), está configurado desde las especialidades y cada una de ellas tiene un plan de estudios el cual está organizado bajo la figura de los

componentes, ejes curriculares y administrados bajo la estructura didáctica de Unidades curriculares de tipo obligatoria (UNCO) y de libre elección (UNCLE) se discrimina así: (a) Componentes: de formación docente, de formación profesional específico y de formación contextualizado. (b) Ejes Curriculares: Práctica Profesional, Investigación y Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC).

Tomando en consideración el análisis de las competencias realizado, partimos de la idea de la necesidad de revisar en profundidad las unidades curriculares tanto UNCO como UNCLE que tienen relación con las competencias propias de la carrera de origen de los profesionales, es decir, las asociadas al componente de formación profesional específico y estructurar un plan de estudios que contemple las que requieren en función del desarrollo de las competencias didácticas necesarias y establecidas en la especialidad.

De igual manera realizar un estudio desde el componente de formación contextualizada por ser profesionales y de manera similar revisar los ejes curriculares TIC e Investigación por la misma condición. El eje curricular Prácticas profesionales se mantiene por su necesaria connotación pedagógica.

¿Cómo sería la oferta académica?

Basándonos en los principios andragógicos aplicables especialmente a la formación docente, con mayor énfasis en la formación de profesionales ya titulados. La oferta debe responder a criterios de flexibilidad, adaptabilidad, participación y horizontalidad.

Para ello se necesita la consideración de horarios ajustados y accesibles, por ejemplo, viernes y sábados, bajo la modalidad semipresencial o mixta y virtual con períodos académicos de menor duración que impliquen la concentración del esfuerzo en menor tiempo. Estaríamos proponiendo la consideración de ofertas especiales para la formación de estos profesionales, de allí la posibilidad de verlo cómo programas académicos.

¿Qué mecanismo se aplicaría para el Sistema de Reconocimiento?

Aplicando la metodología de reconocimiento, hay un largo camino andado y su fundamentación existe tanto en la legalidad como en las orientaciones desde la formación de la Educación Superior en el Proyecto Tuning-América Latina (2007) y Tuning Educational Structures in Europe (2006). Pero se hace necesaria la evaluación de casos particulares, en este sentido el estudio de casos para el reconocimiento se plantea por la vía del Comité de Acreditación de Aprendizajes y Certificación por Competencias de Pregrado, en consonancia con las Unidades de Admisión de la UPEL que operativizan el ingreso de los estudiantes a la carrera docente y las especialidades afines a su carrera de origen y la Unidad de Currículo.

Otro aspecto a considerar en el reconocimiento es la titulación, que de acuerdo al análisis realizado presenta la opción establecida en la normativa legal de la UPEL, optar al título académico de Profesor en la especialidad la cual corresponda una vez cumplido los requisitos para tal fin.

¿Cuál sería el tipo de financiamiento?

Al encontrarnos bajo la figura de ingreso de profesionales, se vislumbra el autofinanciamiento por parte de los aspirantes a ingresar a la carrera, pues en este caso no existe la obligación del Estado/Universidad de financiar esta formación. En consonancia con lo expuesto hasta el momento, se amerita en este sentido que ese financiamiento permita cubrir el costo de la oferta que implica honorarios de profesores, gastos de funcionamiento y lo que establece en el caso de las universidades públicas, cubrir un plan de inversión.

CONCLUSIONES

En función del objetivo propuesto se realizó la descripción de las competencias requeridas para el ejercicio de la docencia de acuerdo a las diferentes especialidades

del Diseño Curricular de la UPEL en contraste con las propuestas por el Proyecto *Tuning*-América Latina (2007) y *Tuning Educational Structures in Europe* (2006) y con las necesarias para el desempeño docente en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano, por medio de matrices de análisis de contenido, estableciendo las comparaciones entre las competencias o perfiles de cada área entre sí y las propuestas por el Proyecto *Tuning*.

De igual manera se identificaron las carreras afines a las áreas de conocimiento de la Educación Media General en el Sistema Educativo venezolano y su asociación con las competencias que poseen los profesionales de las diferentes áreas asociadas para relacionarlos con las establecidas en las especialidades ofrecidas en la UPEL.

Una vez analizados las tres fuentes de información: (a) Proyecto *Tuning*, (b) Perfiles de Competencias de las carreras universitarias y (c) Perfil de egreso de los docentes formados en la UPEL, se pudo determinar aquellos aspectos académicos y administrativos necesarios para un Componente docente UPEL dirigido a egresados universitarios no docentes en ejercicio de la docencia en la Educación Media General del Sistema Educativo venezolano, que cumpla con los criterios académicos-curriculares, legales, administrativos y operativos para su implementación, lo cual hace viable la formación de profesionales no docentes dentro de la UPEL.

REFERENCIAS

- Acción Educar. (2015). *Sobre profesionales no docentes en la sala de clases: alcance, justificación e impacto*. Recuperado de: http://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2018/09/1443580041EstudioAccio%CC%81nEducar_CarreraDocenteSobrearticulo46g.pdf [Consulta: 2020, abril 3]
- Martínez, Del Pozo, Vega, Nieto, Fernández y Guerrero. (2001). *¿Qué pensamiento profesional y curricular tienen los futuros profesores de ciencias de secundaria? Investigación Didáctica*. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21714/21548> [Consulta: 2020, enero 4]
- Becerra, A. (2006). *Tesaurus de la investigación académica universitaria*. Autor. Caracas, Venezuela.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (2000). Gaceta Oficial N° 5.453, 238
- Revista de Investigación* N° 104 Vol. 45 Mayo-Agosto (Extraordinario), 2021

de fecha 24 de marzo de 2000.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. MPPE. (2017). *Áreas de Formación en Educación Media General*. Recuperado de: [http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas_de_formacion_en_educacion_media_general%20\(2\)%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas_de_formacion_en_educacion_media_general%20(2)%20(2).pdf) [Consulta: 2020, julio 3]

Peso, E. (2013). *El Ejercicio de la Docencia por Profesionales sin Título Pedagógico en la Educación Básica ¿Es Contrario a la carrera pública magisterial?* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5490750.pdf> [Consulta: 2020, marzo 14]

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (2000). Decreto N° 1.011 de fecha 4 de octubre de 2000. Gaceta Oficial N° 5.496 Extraordinario de fecha 31 de octubre de 2000.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (1999). Decreto N° 313. Gaceta Oficial N° 36.787 (Reforma) del 16/11/1999

Reglamento General de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2000). Resolución N° 338. Años 190° y 141°. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.499 de fecha 10 de Noviembre del 2000

Ruiz, J. (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. 5a edición. Recuperado de: https://www.academia.edu/31741223/Sociolog%C3%ADa_Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa. [Consulta: 2020, Septiembre 11]

Tuning – América Latina. (2007). Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao. Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal> [Consulta: 2020, abril 4]

Tuning Educational Structures in Europe. (2006). Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao. Recuperado de: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html [Consulta: 2020, abril 4]

Universidad Católica Andrés Bello. (2005). *Reglamento del Programa Especial de Licenciatura en educación*. Recuperado de: http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/Reglamentos/11.02.05.pdf [Consulta: 2020, julio 1]

Universidad Católica Andrés Bello. (2020). *Programa Especial de licenciatura en Educación*. Recuperado de: <http://w2.ucab.edu.ve/plan-de-estudios.html> [Consulta: 2020, julio 4]

Universidad Central de Venezuela. (2020). *Perfil de egresados de la Escuela de letras*. Recuperado de: <https://pdfslide.net/documents/pensum-de-la-escuela-de-letras-ucvpdf.html> [Consulta: 2020, agosto 18]

Universidad de los Andes. (2020). *Perfil del egresado de Arte*. Recuperado de: http://www.artes.ula.ve/perfil_egresado.php#:~:text=El%20egresado%20de%20la%20Facultad,de%20competencia%20y%20de%20creatividad. [Consulta: 2020, julio 14]

Universidad de los Andes. (2020). *Programa de Profesionalización Docente*. Recuperado de: <http://web.ula.ve/departamentodecienciaspedagogicas/programa->

de-profesionalizacion-docente-ppd/[Consulta: 2020, Septiembre 14]

Universidad de los Andes. (2020). *Estudios letras humanidades y educación*. Recuperado de: <http://www.ula.ve/humanidades-educacion/es/estudios/letras-humanidades-y-educacion/licenciatura-en-mension-historia-del-arte>. [Consulta: 2020, Agosto 19]

UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

UNESCO (2017). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf. [Consulta: 2020, Agosto 14]

UNESCO (2020). *Educación Superior y Sociedad*. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/17/17>. [Consulta: 2020, Julio 18]

Universidad Deportiva del Sur: Recuperado de: http://www.uds.edu.ve/WEB/pdf/INGRESO_MODALIDAD_PRESENCIAL_2017II.pdf [Consulta: 2020, abril 4]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2000). *Políticas de Docencia*. Caracas: FEDEUPEL

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Arte*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-cm9yZkdneW5KZIE/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 4]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Biología*. Documento en línea, disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-MTBaFVMSU1ZbU0/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 4]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Castellano, Literatura y Latín*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-MTBaFVMSU1ZbU0/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 4]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Ciencias de la Tierra*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-NmNfYIZxTU02bjg/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 8]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Educación Física*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-bmZyd2NyeTR6bVvk/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 6]

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Física*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-NG1vMjl5R1VxekU/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 6]

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Francés como Lengua Extranjera*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-TF9BQkwteVR6dkE/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 21]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Geografía e Historia*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-TTlhRGtjdGE5eDQ/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 6]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Inglés como Lengua Extranjera*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-eDY2VG5MRzB2NUk/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 3]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Lenguas Extranjeras*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-SE1tLWdCdXFFcVE/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 4]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. UPEL. (2015). *Diseño curricular de Matemáticas*. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B3Q6uJsv783-Z1JRc1RVVTRhMzg/view?usp=drive_web [Consulta: 2020, abril 4]
- Vásquez, E. (2020). Proyección de la Educación en Venezuela. Factum. Recuperado de: <http://w2.ucab.edu.ve/proyeccion-de-la-educacion-en-venezuela.html>. [Consulta: 2020, enero 21]
- Vásquez, M. (2015). *Plataforma teórico-práctica para la integración del desarrollo del pensamiento crítico como eje transversal en los cursos del componente de formación pedagógica de la carrera docente en la UPEL- IPC*. Tesis Doctoral UPEL. Caracas

La Educación Ambiental en los Programas de Formación Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: lineamientos para la transversalización curricular de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Environmental Education in UPEL Teacher Training Programs: guidelines for curriculum transverseisation of the Sustainable Development Goals (SDG)

Educação Ambiental nos Programas de Formação de Professores da UPEL: directrices para a integração dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (SDO) no currículo

Yanetti Contreras Peña^{1,3}

yanettic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8345-3018>

Franklin Núñez Ravelo^{2,3}

franklingeove@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5501-3085>

⁽¹⁾ Departamento de Biología y Química, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

⁽²⁾ Departamento de Geografía e Historia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

⁽³⁾ Centro de Investigación “Estudios del Medio Físico Venezolano” Línea: Transversalización de las políticas de sostenibilidad en el currículum de la UPEL con énfasis en las Geociencias.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Se planteó como objetivo proponer lineamientos para la transversalización de los ODS, enmarcados en el paradigma transcomplejo, con apoyo en el método comparativo continuo, el análisis de contenido y la triangulación de información, a partir de los programas analíticos de Educación Ambiental (diseños 1996 y 2015), las experiencias reportadas por diez docentes y el documento base de transformación curricular (2011). Entre los hallazgos se evidencia que: la UPEL presenta contribuciones en el abordaje de los contenidos ambientales, sin embargo, el enfoque de la sostenibilidad queda diluido entre diferentes corrientes de la Educación Ambiental, debido a que los docentes administradores del curso, seleccionan algunos ODS, atendiendo a sus intereses, formación profesional y a las condiciones del contexto propio de cada instituto. Es necesario que se asuma explícitamente la declaratoria como Universidad Sostenible, y se gestionen los mecanismos que permitan operacionalizar los ODS en el currículum desde una perspectiva interdisciplinaria.

Palabras clave: educación ambiental; ODS; currículum; transversalización

ABSTRACT

The purpose was to propose guidelines for the mainstreaming of the SDG, framed in the transcomplex paradigm, supported by the continuous comparative method, content analysis and information triangulation, from the analytical programmes of Environmental Education (designs 1996 and 2015), the experiences reported by ten teachers and the basic document of curriculum transformation (2011). The findings include the following: the UPEL presents contributions in addressing environmental, content however, the sustainability approach is diluted among other currents, motivating teachers who administer the course, select some SDG, taking into account their interests, vocational training, and the conditions of the context to which the institute belongs. It is necessary that the declaration as a Sustainable University be explicitly assumed, and mechanisms are managed to operationalize the SDGs in the curriculum from a interdisciplinary perspective.

Keywords: environmental education; SDG; curriculum; transversalization

RESUMO

O objetivo foi propor diretrizes para a transversalização dos ODS, enquadrado no paradigma transcomplexo, com apoio no método comparativo contínuo, a análise de conteúdo e a triangulação de informação, a partir dos programas analíticos de Educação Ambiental (desenhos 1996 e 2015), as experiências reportadas por dez docentes e o documento base de transformação curricular (2011). Entre os achados evidenciam-se: a UPEL apresenta contribuições na abordagem dos assuntos ambientais, porém, a abordagem da sustentabilidade fica diluída entre outras correntes, motivando os docentes que administram o curso, selecionem alguns ODS, tendo em conta os seus interesses, formação profissional, e as condições do contexto a que corresponde o instituto. É necessário que se assuma explicitamente a declaratória como Universidade Sustentável, e se administrem os mecanismos que permitam operacionalizar os ODS no currículo desde uma perspectiva interdisciplinar.

Palavras chave: educação ambiental; ODS; currículo; transversalização

INTRODUCCIÓN

Una aproximación a la evolución epistemológica de la Educación Ambiental

La preocupación por los problemas ambientales, y su inclusión en el currículum educativo, probablemente tiene su antecedente más remoto en el último tercio del siglo XX, cuando se advirtió sobre la necesidad de construir un modelo de formación que

incluyera el estudio de las alteraciones al orden ecológico, derivadas de las acciones antropogénicas, desde un enfoque inicialmente naturalista, pero que progresivamente evolucionó alcanzando posturas epistémicas como la recursista, resolutive, sistémica, científica, hasta la actual corriente de la sostenibilidad/ sustentabilidad (Sauve, 2004).

En efecto, en su origen el enfoque de la educación ambiental asume posturas como la naturalista y conservacionista-recursista, lo cual queda reflejado en el principio decimonoveno de la Declaración de Estocolmo (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, 1972), donde se destacó la imperante necesidad de incluir en los programas de educación, las cuestiones ambientales. Cinco años más tarde, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en cooperación con el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1978), dan origen al Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), a partir del cual se establece como objetivo básico: que las personas puedan comprender la complejidad del ambiente, así como la necesidad de que las naciones ajusten sus actividades de desarrollo, hasta lograr una armonía con el medio.

Ya a partir de la década de los ochenta del siglo XX, se logran consensos mundiales enfocados en las corrientes científicas y resolutivas, configurándose adicionalmente, los fundamentos de la corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad. En efecto, la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (1987), elaboró el informe *Nuestro Futuro Común*, cuya importancia para el ámbito educativo, radica no sólo en que se establece por primera vez el concepto de desarrollo sostenible, sino además, porque los numerales 31 y 39 del referido capítulo, corresponden a un llamado para la acción ambiental.

Como consecuencia de lo establecido en este informe, en unas de las acciones derivadas del Congreso Internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y El Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1987), con sede en Moscú, inspirados en ideas resolutivas, se define la Educación Ambiental como un proceso continuo, en el cual los individuos y la

colectividad, cobran conciencia de su medio, y adquieren los conocimientos, valores, destrezas, experiencias, así como la voluntad para actuar en la resolución de los problemas ambientales, presentes y futuros.

Ya para la década de los 90`del siglo XX, cobra fuerza la idea de concebir la Educación Ambiental como una vía para potenciar el desarrollo sostenible. De allí que en la Cumbre de Estocolmo, se realizó la Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, también conocida como Cumbre de la Tierra, celebrada en Rio de Janeiro, y auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992), instancia en donde se incluye como principio, la noción de desarrollo sostenible vinculado con la educación.

Este principio demanda reformas del currículum, y en consecuencia a los programas de formación de docentes. De allí que se ha venido reconociendo la necesidad de incorporar tales exigencias a los diseños curriculares de las universidades. En este sentido, es oportuno referir el precepto propuesto por Trahtemberg (1995), quien hace un llamado para que la educación, y enmarcado en esta, los programas de formación de docente, sean concebidos como un proyecto ideologizante y transformacional de la sociedad, contextualizados según las realidades locales en que se desenvuelven las personas y orientado a promover estudios humanísticos, la humanización del saber, así como aportar soluciones a los principales problemas socio-económicos y físico-naturales.

Desde esta perspectiva, se pretende que los programas de formación docente, contribuyan a materializar la aspiración de formar ciudadanos capaces de asumir y resolver los principales problemas socio-económicos en una relación armónica con la naturaleza. Esto, derivado de los acuerdos alcanzados en la Conferencia Internacional sobre Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad, que se llevó a cabo en Salónica-Grecia, bajo el auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997), cuyo décimo

artículo, hace referencia a la imperante necesidad de reorientar toda la educación a los fines de asumir los principios de la sostenibilidad.

En el contexto específico de las universidades, la UNESCO ya desde la VII Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, concretó el llamado a las universidades para alcanzar una mayor responsabilidad social en la producción y difusión del conocimiento, en el marco de las demandas emanadas de la economía y la sociedad de la información (Gaete, 2016).

Enmarcadas en esta premisa, las universidades del mundo habían asumido ya hace más de dos décadas, una serie de compromisos ambientales que han hecho de conocimiento público, a través de declaraciones y cartas de compromiso institucionales, además de incorporar la gestión ambiental dentro de las funciones de la institución, como un elemento de vital importancia para alcanzar la sostenibilidad (Chacón, Montbrun, y Rastelli, 2009).

En la segunda Cumbre de la Tierra de Johannesburgo, celebrada en el año 2002, es cuando surge la idea de iniciar una campaña intensa y de larga duración, que se materializó con el proyecto de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014), destinada a lograr la participación de todos los educadores en la formación de una ciudadanía atenta y consciente de la situación del planeta, además de un llamado urgente a todas las áreas educativas, para que se hicieran participe en la toma de decisiones (Gil, Vilches y Oliva, 2005).

De allí que Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012), refiera que la educación, deben contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje, a lo largo de toda la vida, como una vía esencial para la realización de la paz y la consolidación del desarrollo sostenible.

En el año 2015, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030, como el plan de acción integral a favor de los seres humanos, el planeta y la

prosperidad, en la cual se plantean 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con 169 metas complementarias entre sí, que abarcan las esferas económica, social y ambiental, con el fin de lograr un mayor desarrollo humano alineado con el compromiso de proteger al planeta (Organización de las Naciones Unidas, 2018).

No obstante, pese a estos esfuerzos por generar un modelo de educación que garantice la vida de las especies en armonía con el equilibrio ecológico del planeta, aún se evidencia problemas derivados de acciones antrópicas, que se expresa en: enfermedades, desigualdad social, sobreexplotación y mal uso de los recursos, degradación de valores ciudadanos, conflictos humanos, entre otros. Esto devela la perentoriedad de continuar el análisis, reorientación y actualización de los diseños curriculares en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, con especial énfasis en los programas de formación docente, con la finalidad de contribuir con el egreso de profesionales de la educación, promotores de un modelo de sociedad cada vez más justa, constituida por ciudadanos consciente de las implicaciones de sus acciones, ambientalmente responsables, y garantes de la paz y el desarrollo sostenible.

La situación de la Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Alcances y Perspectivas

El artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), establece que la Educación Ambiental es obligatoria en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, se reconoce la prioridad constitucional que tiene para el ámbito educativo, la valoración de los temas ambientales, en todas las áreas del conocimiento.

De allí que en el artículo 34 de la Ley Orgánica del Ambiente (2006), se precise que la Educación Ambiental, tiene por objeto “promover, generar, desarrollar y consolidar en los ciudadanos y ciudadanas, conocimientos, aptitudes y actitudes para contribuir con la transformación de la sociedad [...]”.

Este mandato de ley, probablemente tiene sus antecedentes en 1972, cuando en el Instituto Pedagógico de Caracas “se incluyó en las especialidades de Biología, Química, Geografía y otras, en correspondencia con las preocupaciones mundiales de la época. Se consideraron cursos, seminarios y estudios independientes nucleados alrededor de la problemática ambiental mundial y en particular en Venezuela” (García, 2012, p. 209).

El primer “Programa de Educación Ambiental del Instituto Pedagógico de Caracas, que se inició formalmente en 1984, tuvo un fuerte énfasis en la Ecología” (García, 2012, p. 210), constituyendo un documento pionero en esta materia para la educación universitaria, y especialmente en la formación de docentes, como curso obligatorio del componente de formación general del currículum de la UPEL a partir de 1985, para todas las especialidades de pregrado.

En el ámbito institucional, se continuó avanzando hacia los niveles superiores en postgrado, “y en orden cronológico se concretó con la Maestría en Educación Ambiental en 1991, luego el Doctorado en Educación Ambiental en el 2007 y autorizado por el CNU en 2008, seguidamente con la Especialización en Gestión Comunitaria en 2009 y la Especialización en Gestión de Riesgos en el 2010” (García, 2012, p. 211)

Ahora bien, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, contempla en sus dos diseños curriculares vigentes, curso (diseño 1996) o unidad curricular (diseño 2015) de Educación Ambiental, como una asignatura obligatoria para todas las especialidades, de carácter teórico práctico, cuya principal finalidad se orienta a la promoción de valores, actitudes, normas y acciones positivas hacia el ambiente, a partir del desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2004).

Actualmente se asume al ambiente, como uno de los ejes transversales de acuerdo con lo establecido en el Diseño Curricular de 2015, cuyo propósito es fomentar la formación de una cultura ambientalista de los profesionales e investigadores de la docencia y áreas afines, basado en la conservación de la biodiversidad y la

sociodiversidad, a fin de garantizar la sensibilización y concienciación en el aprovechamiento racional y responsable de los recursos naturales (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL- 2011).

En opinión de Jaureguí (2018), tal transversalidad debe ser entendida como un enfoque pedagógico que toma todos los elementos comprendidos en el currículum para articularlos, a fin de promover el aprendizaje significativo y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo. Esto supone de acuerdo con Tencio (2013), desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, funcional e integradora, con base en propuestas curriculares orientadas a dar respuesta a las demandas o problemas sociales.

En el caso específico de programas de formación de docentes, Bravo, Inciarte y Febres (2007), refieren que la transversalidad curricular se debe fundamentar sobre la base de: (a) una concepción amplia, flexible e interdisciplinaria, (b) la promoción de experiencias que impulsen la construcción del aprendizaje con base en la participación, (c) recrear contenidos interdisciplinarios, y (d) debe realizarse en la práctica escolar real, en un continuo proceso de acción-reflexión, con sentido crítico y transformador de la praxis docente.

Ahora bien, la noción asumida para el eje transversal ambiente por la UPEL, se enmarca en la tradicional corriente conservacionista/recursista, la cual de acuerdo con Sauvé (2004), agrupa las proposiciones centradas en el desarrollo de habilidades de gestión ambiental y en el ecocivismo, orientado por un imperativo de acción: comportamientos individuales y proyectos colectivos.

Sin embargo, Godoy *et al.* (2010), afirmaron que los profesores de Educación Ambiental de la UPEL, vinculan los contenidos con su contexto real, de tal manera que los estudiantes puedan articularlos de forma interdisciplinaria, basado en un enfoque integral.

No obstante, Millán y Ponte (2012) refieren que, a pesar de la existencia de una plataforma académica curricular y de talento humano orientado a la formación ambiental desde las funciones sustantivas de la universidad, las condiciones de la institución no evidencian este trabajo. Las referidas investigadoras destacan que “en opinión de los gestores, hay una inconsistencia entre lo que se podría llamar formación ambiental y la praxis ambiental universitaria”. (p. 83).

De Pablos (2011) afirmó que las acciones desarrolladas por los miembros de la comunidad universitaria en favor del ambiente, presentan un panorama disperso, responden a la iniciativa de quienes están comprometidos con la gestión ambiental, y no se practica cotidianamente como una visión compartida de la comunidad.

Ha faltado profundizar en el establecimiento de compromisos hacia un comportamiento ambientalmente responsable de toda la comunidad, la implementación de un sistema, donde la cultura ambiental sea un eje fundamental del desempeño universitario (Carrero, 2011 y García, 2012).

Aranguren, Moncada y Carrero (2012), aseveran que hay una inconsistencia entre lo que se podría llamar formación ambiental y la praxis ambiental universitaria, la cual se evidencia en un mal uso de los espacios y la falta de un comportamiento ecológicamente responsable, en la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa.

Tal situación ha sido ampliamente reportada por diversos investigadores para todos los Institutos Pedagógicos de la Universidad, por lo que a modo de ejemplificar tales condiciones, se refieren los trabajos de: Zabala (2008) y Contreras (2017) contextualizados en el Instituto Pedagógico de Caracas; Zabala (2011) y Nieto, López y Benti (2012) en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”; Álvarez, Odreman y Aguiar (2012) quienes abordan el caso de Mejoramiento Profesional del Magisterio; Zabala (2010) y Guerrero y Orellana (2012) referente al Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”; Ríos *et al.* (2012), quienes estudian la situación en el

Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay; así como Hernández (2017) y Fernández (2017), quienes evidencian la situación del Pedagógico “Luis Fermín” de Mácaro”. Todos coinciden en la imperante necesidad de generar acciones que contribuyan a consolidar en la UPEL, un diseño curriculum orientado por los principios y tendencias que se perfilan en las corrientes actuales de la Educación Ambiental.

Tal concepción del currículum, supone en opinión de Camacho y Cardoso (2010), la formación de profesionales con competencias en investigación, tecnología, ciencias naturales, humanas y sociales, capaces de promover la práctica de la ética ambiental en la sociedad, necesario para impulsar el logro de los objetivos de desarrollo sostenible.

Enunciado teleológico de la investigación

Con base en los preceptos anteriormente esgrimidos, se plantea como propósito de la presente investigación, proponer lineamientos que contribuyan con la transversalización curricular de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), a partir de la sistematización de los testimonios aportados por los docentes de EA de la UPEL, así como los contenidos establecidos en el programa analítico del curso y el documento base de transformación curricular.

MÉTODO

Fundamento paradigmático de la investigación

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, atendiendo a los preceptos del enfoque transcomplejo expuestos por Balza (2009) y Villegas (2006). Desde esta perspectiva, la construcción de lineamientos para la transversalización curricular de los ODS en la UPEL emerge de una realidad compleja y multidimensional, asumida con base en diversas fuentes, que al ser interpretada y resignificada a través

de un pensamiento abductivo, integra los opuestos y se transforman en un todo complementario.

Tipo, nivel y diseño de investigación

Por el propósito previsto, el estudio se enmarca en una investigación de tipo proyectiva, en atención a los postulados referidos por Hurtado de Barrera (2010). En este sentido, la construcción de lineamientos para la transversalización curricular de los ODS en la UPEL atiende a una necesidad institucional, con miras a potenciar el plan de formación docente que ofrece la Universidad, con apoyo en los principios que distinguen a las Universidades comprometidas con el enfoque de la sostenibilidad. Por su naturaleza, se ubica en el nivel comprensivo de investigación, asumiendo la caracterización de Hurtado de Barrera (2010).

En cuanto a los criterios que caracterizan el diseño, se asumió el esquema propuesto por Hurtado de Barrera (2010), específicamente en tres de las dimensiones sugeridas: (a) según el origen de los datos, (b) la temporalidad de la medición, y (c) número de eventos. En este sentido, se asume que, de acuerdo al origen de los datos, el diseño de investigación es de fuentes mixtas, ya que el estudio se fundamenta en la combinación de datos proporcionados por fuentes vivas, y también aquellos recopilados de documentos. En atención a la temporalidad de la investigación, se asume como un estudio de diseño contemporáneo, ya que se centra en el abordaje de una situación que ocurre en la actualidad, siendo que los investigadores, somos testigos de su ocurrencia. En relación con la amplitud de foco, se trata de un diseño multieventual, ya que en su ejecución se contrastaron dos eventos: los fundamentos epistémicos de los contenidos declarados en los programas analíticos de ambos diseños curriculares a fin de develar las corrientes educativo ambiental implícitas, y los contenidos y estrategias asumidos por los docentes como una vía para conocer el currículum oculto. La triangulación de estas fuentes, y su posterior interpretación, orientó la formulación de los lineamientos propuestos.

Fuentes de información

Como ya se refirió, se triangularon datos correspondientes a dos fuentes de información: (a) fuentes vivas y (b) fuentes documentales: El uso de las fuentes vivas permitió conocer la experiencia de diez profesores que administran el curso o unidad curricular Educación Ambiental, en cuanto a los contenidos vinculados con los ODS y las estrategias implementadas (cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de los informantes en los Institutos Pedagógicos de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

INSTITUTO PEDAGÓGICO	Nº INFORMANTES
Instituto Pedagógico de Caracas	3
Instituto Pedagógico de Maturín “Antonio Lira Alcalá”	1
Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”	1
Instituto Pedagógico Mejoramiento Profesional del Magisterio	1
Instituto Pedagógico de Maracay “Rafael Alberto Escobar Lara”	1
Instituto Pedagógico El Mácaro “Luis Fermín”	1
Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”	1
Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”	1
Total	10

Adicionalmente, se consideró como fuente de tipo documental, a los instrumentos que: (a) regulan y orientan el abordaje de temas ambientales en el ámbito internacional, tal es el caso de la Agenda de Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015), y (b) aquellos que recogen los fundamentos curriculares de la UPEL en materia ambiental: el Documento Base de transformación curricular (UPEL, 2011), y los programas analíticos del curso o unidad curricular Educación Ambiental de pregrado, correspondientes a los diseños 1996 y 2015.

Cabe destacar que si bien se reconoce en el Diseño Curricular de la universidad, al eje transversal ambiente, este documento normativo no establece los mecanismos para su operacionalización, por lo que se hizo necesario analizar los fundamentos contenidos en los programas analíticos de Educación Ambiental, ya que este es el único curso

obligatorio y homologado para todas las especialidades y por ende para todos los estudiantes de pregrado, que aborda lo concerniente al ambiente, por lo que su análisis permitió identificar sus fundamentos epistémicos, las situaciones problemáticas abordadas, estrategias sugeridas y las corrientes educativa ambiental implícitas, con el objeto de diagnosticar la postura educativo ambiental de la universidad, y a partir de esta proponer acciones que contribuya con el abordaje transversal de los ODS.

Fases y Procedimientos de la Investigación

En atención al propósito establecido, así como al tipo de investigación, el estudio se desarrolló enmarcado en las siguientes fases:

Definición del evento en estudio: en esta fase, se procedió a delimitar los eventos en estudio, así como el propósito de la investigación.

Determinación del diseño de la investigación: a los fines de precisar los tipos de fuentes de información, así como los métodos y procedimientos a seguir durante la sistematización.

Descripción y selección de las unidades de estudio: en esta fase, sustentados en el criterio de accesibilidad a las fuentes de información, así como la pertinencia del estudio y sus posibles aportes institucionales, se delimitó como unidad de estudio a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, considerando a partir de esta, como fuentes de información las ya descritas en el apartado respectivo.

Selección de la técnica para la recolección de datos: atendiendo a la naturaleza de las fuentes de información, en esta fase se elaboraron dos instrumentos: (a) para las fuentes vivas, se aplicó a través de la plataforma de *Google drive* un cuestionario contentivo de tres preguntas abiertas dirigidas a motivar la reflexión sobre el abordaje de los temas vinculados con los ODS en sus acciones pedagógicas, y (b) en el caso de las fuentes documentales, se realizó el análisis de contenido al diseño curricular, así

como a los programas analíticos de Educación Ambiental, en relación con su fundamentación epistémica y la vinculación con los objetivos y metas de la agenda 2030, a fin de precisar elementos semejantes, complementarios, o ausentes.

Proceso de categorización: Para la información proveniente de fuentes vivas, se develaron categorías de análisis, siguiendo los procedimientos del método comparativo continuo (Strauss y Corbin, 2002).

La información proveniente de las fuentes documentales, fue categorizada a partir del análisis de contenido, en correspondencia con las fases descritas por Arbeláez y Onrubia (2014).

Construcción de los lineamientos: estos emergieron con base en la triangulación de la información, así como su análisis e interpretación con base en el modelo transcomplejo y sociopolítico del Curriculum universitario, propuesto por Carrera, Bravo y Marín (2013).

RESULTADOS

Cartografía de las corrientes implícitas en el programa del curso o unidad curricular Educación Ambiental de la UPEL

Como ya se anunció, se analizaron las corrientes implícitas en los programas analíticos de Educación Ambiental de pregrado correspondientes a los diseño 1996 y 2015, basados en los preceptos propuestos por Sauvé (2004).

En este sentido, se reconoce que ambos programas coinciden en el abordaje de los siguientes contenidos fundamentales: evolución de las concepciones de ambiente, la problemática global, los valores y la ética, la pedagogía y educación ambiental, así como algunos aspectos legales de la gestión ambiental y participación ciudadana.

El análisis de contenido aplicado a ambos programas analíticos, permitió identificar la coexistencia de varias corrientes de la Educación Ambiental propuestas por Sauvé (2004), destacando: (a) conservacionista-resolutiva, en la promoción de la conservación de los recursos naturales y no naturales, así como la resolución de problemas ambientales, (b) sistémica, en aquellos contenidos cuya complejidad demandan un abordaje caracterizado por las interacciones entre múltiples disciplinas como la biología, la ecología, la geografía, entre otras, (c) científica, a menudo asociada con el desarrollo de conocimientos y habilidades relativas a las ciencias ambientales, campo de investigación esencialmente interdisciplinario, (d) moral/ética, al asumir la concepción del ambiente como el producto de la valoración más o menos consciente y coherente de los individuos que lo habitan, y (e) la sostenibilidad/sustentabilidad, de una manera menos prominente, reservada para el abordaje de las nociones de desarrollo sostenible, sus principios, así como los preceptos que orientan el consecuente modelo educativo.

Ahora bien, en referencia con el diseño curricular 2015, se develan algunas diferencias con respecto al diseño 1996, ya que este no solo se fundamenta en las tendencias referidas en el párrafo anterior, sino que adicionalmente contienen fundamentos de las corrientes: (a) holísticas, al declarar que la unidad curricular “promueve la valoración ética de todo lo vivo y no vivo del planeta”, desde donde “se interpreten las relaciones hombre-naturaleza”, y (b) la científica, desde una visión de la complejidad, asumiendo los procesos de sensibilización con base en postura crítica, fundamentada en aspectos metodológicos, epistemológicos, filosóficos y axiológicos, que contrarresten la concepción antropocéntrica.

El contraste entre los contenidos establecidos en los programas analíticos de la unidad curricular Educación Ambiental (diseño 2015), y los objetivos y metas previstas en la agenda 2015-2030, evidencia la posición de la UPEL en relación con el abordaje de algunos temas esenciales priorizados en los ODS, principalmente aquellos relacionados con la dimensión sociales, entre estos: la pobreza, el hambre, la agricultura sostenible, salud y el bienestar, así como la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

También se declaran con amplitud, los temas vinculados con la dimensión del medio físico-natural y su abordaje ecologicista: el cuidado del planeta, uso adecuado del agua, la adopción de medidas urgentes para combatir el cambio climático, conservación y uso de los espacios marítimos y ecosistemas terrestres, así como mitigar las amenazas a la biodiversidad.

Adicionalmente se destaca la importancia conferida a la dimensión legal, como sustento a la gestión ambiental en Venezuela, a fin de promover sociedades pacíficas e inclusivas y facilitar el acceso a la justicia para todos.

No obstante, aquellos ODS vinculados con la dimensión económica, específicamente los concernientes al crecimiento económico, industria e infraestructura, creación de alianzas entre los actores socio-económicos y producción responsable, no son asumidos de manera explícita entre los contenidos que se desarrollan en el programa analítico, siendo estos necesarios, ya que su conocimiento fomenta acciones para una vida próspera y en armonía con la naturaleza.

A modo de síntesis, se puede afirmar con base en el análisis de contenido, que: (a) en los programas analíticos de ambos diseños curriculares, se asumen temas vinculados con los principales problemas ambientales que motivan las metas contenidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, (b) estos temas son abordados desde diversas corrientes de la educación ambiental, de allí que el enfoque de la sostenibilidad/sustentabilidad quede diluido, como un complemento a corrientes más consolidadas institucionalmente como la conservacionista-recursista, científicista y moral-ética, y (c) se ratifica que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, ha realizado importantes contribuciones educativas ambientales, al incluir en sus diseños curriculares, el abordaje de situaciones ambientales, incluso antes de que estos fuesen considerados y consensuados a nivel mundial en la agenda 2015-2030, sin embargo se hace necesario, adecuar y reorientar los contenidos declarados, conectándolos con las tendencias educativo-ambientales vigentes en el orden mundial, así como ampliar su

difusión en otros ámbitos del currículum, desde un enfoque integrador e interdisciplinario.

Aproximación al abordaje de los Objetivos de Desarrollo sostenible en el currículum de la UPEL

Ya se ha referido que en el currículum explícito, y específicamente en los programas analíticos de Educación Ambiental, existe una intencional preferencia declarada en el abordaje de temas vinculados con la conservación del medio físico-natural, el análisis de problemas sociales como la pobreza y el hambre, la legislación ambiental nacional, entre otros.

Ahora bien, en el presente apartado, y con base en sistematización de las reflexiones aportadas por los docentes para ambos diseños curriculares, se devela el currículum oculto, es decir, como operacionalizan los docentes los temas vinculados con los ODS en su acción pedagógica de aula.

En este sentido, el análisis de la praxis reportada por los docentes, evidencia que el abordaje de los temas priorizados en los ODS, se lleva a cabo siguiendo diversas estrategias con fundamentos epistémicos variados, lo que incluye: abordajes desde la perspectiva conductista con memorización de conceptos o procesos, pasando por representaciones cognoscitivistas caracterizadas por la socialización de experiencias, procesamiento de información, uso de las TIC, proyectos de investigación, entre otros, hasta construcciones sociales significativas basadas en trabajos de campo, estudios de casos, actividades agroecológicas, entre otras.

No obstante, se evidencia que no existe una intencionalidad educativa ambiental homogénea, entre las diversas acciones emprendidas en los institutos pedagógicos que conforman la UPEL, centrada en la promoción del desarrollo sostenible como un modelo educativo ambiental.

Lo anterior motiva la necesidad de general acciones que conduzcan a orientar a la Universidad, hacia posiciones más próximas al enfoque de la sostenibilidad, y por ende a generar aportes que conduzcan al logro de las metas establecidas en los ODS, esto debido a que: (a) si bien es cierto que estos surgen en el 2015, ya desde la década de los 80 se hace referencia en instancias internacionales al desarrollo sostenible. No obstante tal corriente de la EA no es incluida de manera explícita en el diseño curricular, (b) como ya se develó en el apartado anterior, en el programa analítico del curso o unidad curricular Educación Ambiental, la sostenibilidad queda reservada para el abordaje de algunos contenidos temáticos, siendo considerada más como un contenido que como una corriente, (c) los docentes incluyen en sus planificaciones algunos temas vinculados con los ODS, los cuales suelen seleccionar partiendo de sus intereses investigativos y área de formación, o por su correspondencia al contexto socio-económico y cultural donde se ubica el instituto, lo que privilegia el abordaje de algunos temas-problemas y descuida la atención sobre otros que también resultan prioritarios, y (d) el interés académico del profesor, aunado a las competencias derivadas de su área de formación profesional, inducen a la selección de múltiples estrategias instruccionales, vinculadas a distintas teorías del aprendizaje.

Debido a que ya en el apartado anterior se han analizado suficientemente las corrientes de la Educación Ambiental implícitas en los programas analíticos institucionales, haciendo énfasis en su relación con la sostenibilidad, esta sección está dedicada a analizar con profundidad los aspectos relacionados con la práctica del docente: (a) los criterios para la selección de los ODS que se incluyen en la planificación, así como las (b) estrategias implementadas.

En relación con el primer asunto, estos posiblemente tienen su motivación, en la propia naturaleza heterogénea y contextualizada de la UPEL, ya que el curso o unidad curricular Educación Ambiental, es administrado en los institutos sin un criterio homogéneo, esto debido a que en algunos casos esta unidad curricular está adscrita al Departamento de Biología y Química siendo administrada por profesionales con formación en esta área del saber, mientras que en otros, por está adjudicado al

Departamentos de Geografía e Historia, bajo la conducción de profesores cuya formación se corresponde al campo de las Ciencias Sociales, con las implicaciones epistémicas y metodológicas que esto supone, así como también el interés sobre el abordaje de ciertos temas o problemáticas, o incluso posturas sobre el mismo tema que tal distribución trae consigo. Esta situación motiva a que los docentes seleccionen e incluyan en sus planificaciones aquellos ODS que estén vinculados con la gnoseología de su formación profesional, con las consecuencias del divorcio o brecha entre las ciencias naturales y las ciencias sociales que esto implica. Adicionalmente, al ser este curso o unidad curricular facilitada por un único docente-especialista en Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, los contenidos-problemas suelen ser abordados desde la visión disciplinar, condicionando el alcance de reflexiones críticas sobre las problemáticas que plantean los ODS, con base en el análisis interdisciplinario.

A modo de ejemplificar la implicación de las diferencias epistémicas asociadas con la naturaleza de las ciencias, referimos lo expuesto por Morales (2017), quien esclarece a propósito de la noción de ambiente, que:

En biología y ecología, ambiente refiere a las condiciones bióticas y abióticas de un organismo, población o comunidad. En química e ingeniería, indica los componentes abióticos de los ecosistemas. En ciencias sociales y humanidades suele aludir a las condiciones externas de un fenómeno estudiado en el sentido de contexto. En derecho, se concibe como el producto de la interrelación de subsistemas, ya sean naturales, económicos o políticos. En economía indica medio, ya sea como recurso o como entorno. Además, en otras disciplinas, e incluso entre las ya mencionadas también se concibe el ambiente como naturaleza o ecología (p.652).

De allí que se asume lo expresado por Giannuzzo (2010), quien advirtió que un análisis por separado de los subsistemas naturales y los sociales, no proporciona una suficiente comprensión del conjunto, esto, debido a que la complejidad de las situaciones, suele presentarse en diferentes niveles, por lo que deben ser analizados o gestionados en más de una escala en forma simultánea. El reto consiste en el tratamiento transversal, así como la necesidad de articular acciones en diferentes escalas, de lo local a lo global.

En cuanto al segundo asunto, referido a las estrategias que selecciona e implementa el docente en las sesiones pedagógicas para el abordaje de los ODS, como ya se ha referido, estas corresponden a diversas teorías de aprendizaje, lo que posiblemente esté vinculado con la formación especializada del docente, sus intereses, así como a la intencionalidad pedagógica.

Sobre este último aspecto, aclaramos que si bien el propósito de esta investigación no es analizar ni evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas que desarrollan los docentes en el abordaje de los ODS, por lo que no emitiremos ninguna aproximación conclusiva al respecto, si es del interés de los investigadores reconocer que toda estrategia que se implemente en tal sentido, debe contribuir con el propósito establecido de: velar por un crecimiento económico sostenido e integrador, la inclusión social y la protección del ambiente, y a hacerlo en un marco de paz y cooperación (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

En este sentido, es necesario destacar lo referido por Escamilla de los Santos (2000), quien advierte que si el profesor no es consciente de los postulados de las teorías educativas que aplica, puede incursionar en el uso de estrategias de aprendizaje derivadas de teorías contradictorias, afectando no solo la posibilidad de éxito de la estrategia implementada, sino además, el propio aprendizaje.

De allí que sea fundamental que cualquier estrategia que se diseñe o ejecute en procura de fomentar el logro de los ODS, articule las innovaciones sociales, ecológicas y económicas, la participación de distintas instancias y posturas del conocimiento, experiencias reportadas desde las unidades de investigación, así como de expertos en la gestión de las TIC (Wältring, 2019).

Lineamientos para la transversalización de los ODS en el currículum de la UPEL

El abordaje curricular de los asuntos ambientales, y específicamente de los ODS, debe asumirse desde una concepción transcompleja, justificado no sólo en la

naturaleza holística de la noción del ambiente, sino también en las problemáticas que lo caracterizan. Como plantean Carrera, Bravo y Marín (2013), este enfoque provee un marco ontoepistemológico que favorece su conversión curricular en tres enlaces: (a) el diálogo entre diversas disciplinas y con otras formas del saber (saber cotidiano), (b) la articulación entre el sistema educativo y los otros componentes del estado, y (c) el diálogo entre ciencia y sociedad, como dinámica de enlace con los destinatarios de las políticas públicas.

En este sentido, se proponen una serie de lineamientos para contribuir con la transversalización de los temas-problemas vinculados con los ODS, y a su vez, colocar a la universidad en la vanguardia de las instituciones educativas de formación docente con una política educativa sostenible:

• **En lo epistemológico:** es necesario superar la departamentalización de la Educación Ambiental, y por ende las posturas disciplinarias en la administración de los contenidos, para trascender a la conformación de equipos interdisciplinarios, que contribuyan a forjar “una sinergia cognitiva entre diversos actores sociales y entre diversos saberes” (Carrera, Bravo y Marín, 2013, p. 127).

Velásquez (2009), Aparicio, Rodríguez y Beltrán (2017), Piza et al., (2018), Simoes, Yanes y Álvarez (2019), coinciden en la relevancia de la transversalización curricular de lo ambiental, como una vía para abordar de manera integral las problemáticas ambientales en todas las asignaturas o cursos, favoreciendo su tratamiento desde diferentes perspectivas, vinculándolo con todas las circunstancias de la vida, involucrando a todos los actores sociales, desde una perspectiva interdisciplinaria en el contexto del trabajo colaborativo.

En este sentido es importante destacar que la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011), asume los ejes transversales, como parte de su diseño curricular, definiéndolos como estrategias desarrolladas durante la prosecución, en lo concerniente a la formación, capacitación, actualización, ampliación y profundización, con la finalidad

de dar respuesta a las necesidades formativas actuales, y “trascendiendo la comprensión de los fenómenos que ocurren en el contexto global y comunitario, para que los docentes puedan actuar de manera coherente en diversos ámbitos de participación social que son de su competencia” (p. 34).

Si bien se reconoce que en el diseño curricular 2015, se asume el ambiente como un eje transversal, su fundamentación epistémica no se corresponde con la corriente de la sostenibilidad, y su operacionalidad curricular no está explícitamente definida. Siendo sostenibilidad una tendencia mundial en materia de Educación Ambiental, es necesario que los ODS sean declarados explícitamente como parte constitutiva del referido eje, con la finalidad de fundamentar su operacionalización en todas las áreas del saber, y por ende, desde todas las unidades curriculares, con una visión universal, contextualizada, humanista e integradora de las dimensiones personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas.

De lo anterior se desprende el primer lineamiento: los temas-problemas vinculados con los ODS, deben asumirse en los diversos programas de formación docente de la UPEL, desde el enfoque de la transversalización curricular y fundamentado en la corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad, basado en una concepción interdisciplinaria, que contribuya al estudio de las situaciones ambientales, en todas las unidades curriculares obligatorias y de libre elección que conforman el diseño curricular de las diferentes especialidades.

• **En lo ontológico:** la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011), reconoce en su currículum, un diseño que procura dar respuestas a la incertidumbre que caracteriza a la realidad actual en conjunción con los problemas del pasado, así como a las exigencias del futuro y “se orienta hacia la formación de [...] un ser humano crítico, participativo, libre, autónomo, respetuoso, responsable, constructor de propuestas, movilizador de transformaciones y promotor de los valores de la vida en la sociedad” (p. 14).

Desde esta perspectiva, la transversalización curricular de los ODS, constituye una vía para dar respuestas desde la docencia, investigación, y extensión universitaria, a las necesidades de orden nacional, regional y local, generando reflexiones y acciones que propicien nuevas vinculaciones entre los diversos componentes del ambiente, en procura de potenciar la calidad de vida, y garantizar la vida misma en el planeta.

Se deriva de los preceptos anteriormente referidos el segundo lineamiento: la transversalización curricular de los ODS en la UPEL, debe hacer explícito su concepción de la noción de ambiente, reconociéndolo como una realidad configurada por complejos entramados de interrelaciones socio-culturales, económicas, tecnológicas y físico-naturales, a escala nacional, regional y local, y en articulación con los avances, cambios y coyunturas que se produzcan a escala continental y mundial.

• **En lo axiológico:** la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011) fundamenta su diseño curricular en “los derechos humanos, la paz, la tolerancia, la comprensión mutua, promover los principios y las prácticas democráticas para lograr el desarrollo integral, endógeno y sostenible” (p.14).

Estos valores expresados en el currículum, guardan correspondencia con alguno de los asumidos en el marco de los ODS. No obstante, es importante hacer cada vez más explícito los valores que fomentan un mundo cada vez más inclusivo. De allí Bórquez y Lopichich (2017), expresen que es necesario reconocer la incorporación de la equidad y la inclusión como elementos esenciales del desarrollo sostenible, siendo que estos constituyen un aliciente para pensar en un futuro distinto o al menos, en un porvenir más justo para todos y de todos (p. 126).

Por lo que se propone como tercer lineamiento: la ampliación de la declaración axiológica del currículum de la UPEL, lo que supone la inclusión explícita de los valores propios de la sostenibilidad, como la dignidad e igualdad en un ambiente saludable, una vida próspera, en plena armonía con la naturaleza, sociedades pacíficas, alianzas entre los actores, entre otros.

• **En lo teleológico:** Carrera, Bravo y Marín (2013) refieren que esta dimensión corresponde con los fines universitarios, expresados en la política institucional y en íntima relación con la configuración e introyección de un nuevo *ethos* universitario.

En correspondencia con lo anterior, es válido destacar que la UPEL declara en su misión que es:

una universidad pública de alcance nacional e internacional, líder en la formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización de docentes de elevada calidad personal y profesional, y en la producción y difusión de conocimientos socialmente válidos, que desarrolla procesos educativos con un personal competente, participativo y comprometido con los valores que promueve la universidad. (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2015, p.15)

Así mismo, asume como visión, constituirse en:

Una universidad de excelencia, comprometida con elevar el nivel de la educación mediante la formación de docentes competentes, capaz de generar conocimientos útiles para implementar procesos pedagógicos innovadores y de impulsar la transformación de la realidad social, para contribuir al logro de una sociedad más próspera, equitativa y solidaria. (UPEL, 2015, p.15)

De lo anteriormente expuesto, se devela que en su teleología, la UPEL no hace explícita la declaratoria como universidad sostenible, lo que resulta un elemento de importancia, ya que como lo expresó Ramírez (2012), “comprometerse con el deterioro ambiental e iniciar actuaciones que se relacionan con la gestión de residuos es una opción ética de cada institución universitaria, que pretende con ellas convertirse en un centro modélico de desarrollo ambientalmente sostenible” (p.12).

En efecto, Acuña *et al.* (2020) afirman que se requiere en la universidad, la institucionalización de la política para la sostenibilidad, como estrategia y procedimiento clave en el proceso de cambio organizacional.

En este sentido, es importante destacar que Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (2017), indicó que los educadores

constituyen agentes de cambio poderosos, capaces de dar con la respuesta educativa necesaria para alcanzar las metas previstas en los ODS, por lo que sus conocimientos y competencias son esenciales para reestructurar los procesos y las instituciones educativas en pos de la sostenibilidad.

Con base en lo anterior, se postula el cuarto lineamiento: la Universidad Pedagógica Experimental Libertador debe hacer explícito en la declaratoria de su misión y visión como institución educativa de formación universitaria de docentes, su compromiso con los principios de la sostenibilidad:

• **En lo funcional-operativo:** De acuerdo con Carrera, Bravo y Marín (2013), esta dimensión procura definir los mecanismos de interacción entre las funciones esenciales de la universidad, mediante estrategias sustentadas en la conformación y fortalecimiento de redes de conocimiento.

En efecto Luzzi (citado en Aparcio, Rodríguez y Beltrán, 2014), coincide con la importancia de la dimensión institucional del currículo, a través de la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes, y como emergente social, para tratar temas prioritarios.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011), reconoce entre sus finalidades como institución formadora de docentes, la necesidad de dar respuesta a la “consideración del ambiente y el desarrollo sustentable” (p. 25). Sin embargo, no tiene en su estructura, los mecanismos que permitan operacionalizar el abordaje de los ODS, a los fines de gestionar de manera eficiente el referido compromiso universitario.

Para lo cual se propone el quinto lineamiento: se sugiere la creación de la Coordinación Nacional de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, adscrita al Rectorado, con la finalidad de que esta en articulación con los Vicerrectorados de Docencia, Investigación y Postgrado, Extensión y Secretaría, así como con los niveles

meso y micros vinculados con las dependencias homónimas en los institutos, diseñe, implemente y evalúe de manera continua, del plan de acción para la operacionalización progresiva y sistemática de los ODS en el currículum universitario.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se destacan algunos aspectos derivados de la presente investigación: (a) se reconoce que la UPEL ha generado importantes contribuciones en el abordaje de los temas ambientales. Los cuales se ven materializadas no sólo en la docencia de pregrado, sino en postgrado e investigación, (b) la fundamentación ontoepistemológica y teleológica de la EA en la UPEL, asume múltiples corrientes, generando que el abordaje desde el enfoque de la sostenibilidad esté diluido en la concepción epistemológica y procedimental de los contenidos y competencias que se promueven en los estudios de pregrado, (c) los docentes que administran el curso de EA, seleccionan y asumen como parte de la planificación, el abordaje de algunos ODS, atendiendo a sus intereses investigativos, formación profesional y condiciones del contexto socio-económico y cultural al cual corresponde el instituto en donde ejercen funciones, y (d) se hace necesario que la UPEL haga explícita en su misión y visión, la declaratoria como Universidad Sostenible, y en correspondencia, genere los mecanismos que permitan operacionalizar en sus distintas instancias la transversalización curricular de los ODS.

Para lograr tal transversalización, se proponen cinco lineamientos generales, enmarcados en el modelo de visión transcompleja y sociopolítica del currículum universitario propuesta por Carrera, Bravo y Marín (2013), que suponen: en lo *epistemológico*, superar la departamentalización de la Educación Ambiental, y posicionarse en la promoción del desarrollo sostenible enmarcado en un enfoque sostenible, transversal para todos los sectores de la universidad; en lo *ontológico*, concebir al ambiente, como el entramado de complejas interrelaciones socio-culturales, económicas, tecnológicas y físico-naturales, que demandan un abordaje interdisciplinario; en lo *axiológico*, hacer explícito los valores de la sostenibilidad; en lo

teleológico, convertirse en un centro modélico de desarrollo ambientalmente sostenible; y en lo *funcional-operativo*, generar y reorientar las estructuras académico-administrativas de la universidad en los niveles macro, meso y micro, con la finalidad que emprendan acciones para la transversalización de los ODS en todas las instancias.

REFERENCIAS

- Acuña, M., López, M., Rivas, M. y Siem, G. (2020). *La incorporación de la sustentabilidad en el currículo universitario del siglo XXI: ¿Una asignatura pendiente?* [Documento en línea]. Disponible: <https://n9.cl/rwcvh> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Álvarez, E., Odreman, Y. y Aguiar, A. (2012). La dimensión ambiental en la formación cognitiva e investigativa en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/johdl> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Aparicio, J. Rodríguez, C. y Beltrán, J. (2014). Metodología para la transversalidad del eje medio Ambiente. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas* [Revista en línea], 3. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5055987.pdf> [Consulta: 2021, Abril 22]
- Aparicio, J., Rodríguez, C. y Beltrán, J. (2017). *Transversalización curricular ambiental en educación superior: comités de diseño curricular, una estrategia innovadora.* [Documento en línea]. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. Disponible: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1776.pdf> [Consulta: 2021, Abril 22]
- Aranguren, J., Moncada, J. y Carrera, B. (2012). Estado del arte de la dimensión ambiental en la UPEL. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/5ag3> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Arbeláez, M. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM* [Revista en línea], 14(23). Disponible: <https://n9.cl/zkeob> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Balza, A. (2009). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 24. Disponible: <https://n9.cl/z6bk> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Bórquez, B. y Lopichich, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho* [Revista en línea], 41. Disponible: <https://n9.cl/8ba9> [Consulta: 2020, junio 25]
- Bravo, E., Inciarte, A. y Febres, M. (2007). La transversalidad como vía para la formación integral. [Documento en línea]. Ponencia presentada en la VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en

- Educación Superior. Caracas. Disponible: <https://n9.cl/7jhut> [Consulta: 2020, junio 25]
- Carrera, M., Bravo, O. y Marín, F. (2013). Visión transcompleja y sociopolítica del currículo universitario. *Encuentro educacional* [Revista en línea], 20. Disponible: <https://n9.cl/7glf> [Consulta: 2020, junio 25]
- Carrero, A. (2011). Políticas Ambientales para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. *Educación Ambiente y Sociedad. Lecciones Posdoctorales*. p. 187-205
- Camacho, C. y Cardoso, P. (2010). La problemática ambiental y los centros de desarrollo académico. [Documento en Línea]. Disponible: <https://n9.cl/nw08> [Consulta: 2020, mayo 15]
- Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (1987). *Nuestro Futuro Común*. Oslo: Autor
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (1972). Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano: Autor
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000). Gaceta de la República Bolivariana de Venezuela, 5908 (Extraordinario)
- Contreras, Y. (2017). *Modelo de Acción Educativo Ambiental para la Promoción de la Responsabilidad Ambiental Universitaria en el Instituto Pedagógico de Caracas*. Trabajo de grado no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación* en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO
- De Pablos, M. (2011). Lineamientos para profundizar la ambientalización Curricular del IPC-UPEL. *Educación Ambiente y Sociedad. Lecciones Posdoctorales*
- Escamilla de los Santos, J. (2000). Selección y uso de tecnologías educativas. Módulo II: antología de lecturas. [Documento en línea]. Disponible: <https://n9.cl/rv9dq> [Consulta: 2020, Julio 10]
- Fernández, M. (2017). *Una Frugalidad no construida en el marco de la Educación Ambiental descontextualizada desde la perspectiva docente*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Ley Orgánica del Ambiente (2006, Diciembre 22). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.833 (Extraordinario)
- García, M. (2012). Propositiones para el fortalecimiento de la responsabilidad ambiental en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. En E. Sosa (Comp.), *Lecciones Posdoctorales: Educación, Ambiente y Sociedad* (pp.207-233), Caracas: Serie de libros arbitrados por la Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPC

- Gaete, R. (2016). La Responsabilidad Social Universitaria en la Identidad Corporativa de las Universidades Chilenas. Un Análisis de Contenido. *DAAPGE* (26), 43-74
- Giannuzzo, A. (2010). Los estudios sobre el ambiente y las ciencias ambientales. *Scientiæ zudia* [Revista en línea], 8. Disponible: <https://n9.cl/b9vh> [Consulta: 2020, junio 25]
- Gil, D., Vilches, A. y Oliva, J. (2005). Década de la educación para el desarrollo Sostenible. Algunas ideas para elaborar una estrategia global. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(1), 91-100
- Godoy, I., Hidalgo, M., Marcano, N y Matos, R. (2010). La práctica de los docentes de Educación Ambiental de la UPEL. *Revista Palabra y Realidad*, (6), 11-29
- Guerrero. E. y Orellana, G. (2012). El estado del arte de la dimensión ambiental en la UPEL-IPB: orientaciones en el marco de la transformación curricular. *Revista de Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/fz0ac> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Hernández, Y. (2017). *Lineamientos teóricos y metodológicos para la promoción de actitudes ambientales en la operacionalización del programa de Educación Ambiental de la UPEL. Caso: Instituto Pedagógico Rural El Mácaro*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas: Quirón Ediciones
- Jaureguí, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín REDIPE* [Revista en línea], 7. Disponible: <https://n9.cl/3f4v> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Millán, Z. y Ponte, C. (2012). Dimensión ambiental en el Instituto Pedagógico de Caracas, su estado del arte. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/2e5sd> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Morales, G. (2017). Las ciencias ambientales. Una caracterización desde la epistemología sistémica. *Nova Scientia* [Revista en línea], 18. Disponible: <https://n9.cl/6p8s> [Consulta: 2020, Junio 13]
- Nieto, Y., López, E. y Bentti, A. (2012). Diagnóstico de la dimensión ambiental en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/efik> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. [Documento en línea]. Disponible: <https://n9.cl/7je7> [Consulta: 2020, Junio 13]
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978). *Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental. Informe Final*. Tbilis: Autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). *Programa 21 de la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Rio de Janeiro: Autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1997). *Conferencia Internacional Medio Ambiente y Sociedad: Educación y Sensibilización para la Sostenibilidad. Declaración de Salónica*. Salónica-Grecia: Autor
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Educación para el desarrollo sostenible* [Libro en línea]. Disponible: <https://n9.cl/6zxn> [Consulta: 2015, Julio 25]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (2017). *Educación para los Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. [Libro en línea]. Disponible: <https://n9.cl/i3vwp> [Consulta: 2020, Diciembre 12]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1987). *Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y la Formación Ambiental. Elementos para una estrategia internacional en acción en materia de Educación y Formación Ambientales*. Moscú: Autor
- Piza, V., Aparicio, J., Rodríguez, C., Beltrán, J. (2018). Transversalidad del eje “Medio ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*. [Revista en línea], 8. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/2007-7467-ride-8-16-00598.pdf>. [Consulta: 2021, Abril 22]
- Ramírez, R. (2012). La educación superior para el Desarrollo Sostenible [Documento en línea]. Ponencia presentada en el XII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria. Veracruz. Disponible: <https://n9.cl/s4gj> [Consulta: 2020, Julio11]
- Ríos, M. Romero, N. Castillo, A. y Castillo, A. (2012). Estudio preliminar de la dimensión ambiental en la UPEL Maracay: Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”. *Investigación y Postgrado* [Revista en línea], 27. Disponible: <https://n9.cl/p2slp> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Cátedra de investigación de Canadá en educación ambiental*. Montreal: Université du Québec.
- Simoës, A., Yanes, G. y Álvarez, M. (2018). Transversalidad en Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible. *Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos Revista en línea*, 11. Disponible: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500025 [Consulta: 2021, Abril 22]
- Strauss, A. y Corbín, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia

- Tencio, C. B. (2013). La transversalidad: una oportunidad para fortalecer el currículo en la educación superior desde la gestión institucional. *Revista Calidad en la Educación Superior* [Revista en línea], 4. Disponible: <https://n9.cl/zw21d> [Consulta: 2020, Mayo 01]
- Trahtemberg, L. (1995). *La educación en la era de la tecnología y el conocimiento: el caso peruano*. Lima: Apoyo
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2004). *Programa de Educación Ambiental*. Unidad de Currículo. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2011). *Documento Base del currículo UPEL*. Caracas: Autor
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2015). *Diseño curricular*. Caracas: Autor
- Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [Revista en línea], 5. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf> [Consulta: 2021, Abril 22]
- Villegas, C. (Coord.) (2006). *La investigación: un enfoque Integrador transcomplejo*. Maracay: Universidad Bicentennial de Aragua Vicerrectorado Académico. Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado
- Wältring, F. (2019). Los ODS: Los requisitos para un enfoque de promoción más innovador e interdisciplinario a nivel local [Documento en línea]. Disponible: <https://n9.cl/1ef1> [Consulta: 2020, Julio 04]
- Zabala, I. (2008). *Actitudes ambientales en estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL): caso Instituto Pedagógico de Caracas*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas
- Zabala, I. (2010). *Actitudes ambientales en estudiantes de la universidad pedagógica experimental libertador (UPEL): caso Instituto Pedagógico de Barquisimeto*. Trabajo de Ascenso. Caracas
- Zabala, I. (2011). *Actitudes ambientales en estudiantes de la universidad pedagógica experimental libertador (UPEL)*, caso: Comparación Institutos Pedagógicos Rurales Gervasio Rubio y el Mácaro. *Revista Educación, Ambiente y Sociedad*. Subdirección de Investigación y Postgrado. 101-127

El trabajo de campo en Educación Ambiental en la UPEL-IPC: una aproximación reinterpretativa desde el desarrollo sostenible

Field work in environmental education: a reinterpretation in the of sustainable development

Trabalho de campo em educação ambiental: uma reinterpretação do desenvolvimento sustentável

Tomasa Lira Marchán

tomasalira@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9597-2792>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El propósito fue reinterpretación aproximativa del trabajo de campo en Educación Ambiental desde los significados vivenciales de los estudiantes en la UPEL IPC, la experiencia de la investigadora-docente y las fuentes teóricas especializadas, en el contexto del desarrollo sostenible. Se abordó desde el paradigma interpretativo y se aplicó la técnica de análisis de contenido en la búsqueda de categorías emergentes sobre el trabajo de campo desde la vivencia de los estudiantes en el Parque Nacional Waraira Repano. Se encontraron cuatro dimensiones: sentir personal, entorno físico-natural, comunitaria y normativa. Se realizó una revisión documental para ubicar la trayectoria histórica de la Educación Ambiental, la realidad institucional de la UPEL-IPC en relación con esta asignatura y el desarrollo de los trabajos de campo como estrategia administrada por la investigadora en el diseño curricular 1996. Se elaboró una representación del trabajo de campo que amplía la visión docente y facilita su administración hacia metas educativas específicas.

Palabras clave: trabajo de campo; educación ambiental; sostenibilidad

ABSTRACT

The purpose of the research was to reinterpret the field work in environmental education from the experiential meanings of the students, the experience of the researcher-teacher and the specialized theoretical sources, in the context of sustainable development. It was approached from the interpretive paradigm and the content analysis technique was applied in the search for emerging categories on the field work from the experience of the students in the Waraira Repano National Park. Four dimensions were found: personal feeling, physical-natural environment, community and normative. A documentary review was carried out to locate the historical trajectory of environmental

education, the institutional reality of the UPEL-IPC in relation to this subject and the development of field work as a strategy administered by the researcher of the 1996 curriculum design. A representation of the field work was developed that broadens the teaching vision and facilitates its administration towards specific educational goals.

Keywords: *field work; environmental education; sustainability*

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi reinterpretar o trabalho de campo em educação ambiental a partir dos sentidos vivenciais dos alunos, da experiência do professor-pesquisador e das fontes teóricas especializadas, no contexto do desenvolvimento sustentável. Abordou-se a partir do paradigma interpretativo e aplicou-se a técnica de análise de conteúdo na busca de categorias emergentes no trabalho de campo a partir da vivência dos alunos do Parque Nacional Waraira Repano. Foram encontradas quatro dimensões: sentimento pessoal, ambiente físico-natural, comunidade e normativa. Foi realizada uma revisão documental para localizar a trajetória histórica da educação ambiental, a realidade institucional da UPEL-IPC em relação a esta temática e o desenvolvimento do trabalho de campo como estratégia administrada pela pesquisadora do desenho curricular de 1996. Foi desenvolvida uma representação do trabalho de campo que amplia a visão pedagógica e facilita sua gestão para objetivos educacionais específicos.

Palavras chave: *trabalho de campo; sustentabilidad; competências*

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental como proceso multidisciplinario, se incluye en la tendencia actual del desarrollo sostenible, por lo que se puede considerar un área compleja que integra diferentes saberes en distintos escenarios de la dinámica del ambiente. Por lo general, a nivel universitario se ofrecen cursos en materia ambiental con una determinada orientación, dependiendo del profesional que se pretende formar. Particularmente, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) existe el compromiso por formar profesionales de la docencia sensibles a las diversas situaciones problematizadas del ambiente con énfasis en la intervención antrópica de acuerdo con la unidad curricular Educación Ambiental del nuevo diseño curricular vigente, en correspondencia a los inicios del curso del mismo nombre; además, esta área ha tenido relevancia en las funciones institucionales sustantivas de docencia, extensión, investigación y gestión, con la cooperación y participación nacional e internacional, tanto pública como privada.

Este diseño curricular 1996 de la UPEL, para todas las especialidades de pregrado, está constituido por cuatro (4) componentes: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Especializada y Práctica Profesional. El curso está ubicado dentro del componente de Formación General, siendo obligatorio para todas las especialidades y homologado en su contenido programático en los ocho (8) institutos que constituyen a la UPEL en el territorio nacional. El curso contempla el trabajo de campo como una de las estrategias pedagógicas al aire libre, con énfasis en la dimensión axiológica, sin excluir lo epistémico y lo ontológico, poniendo a prueba lo metodológico al ser ejecutado fuera del aula de clase, en espacios no convencionales como parques, plazas, avenidas, sitios históricos, montañas, entre otros.

En este particular, el Parque Nacional Waraira Repano - El Ávila (Caracas) ha sido importante para la ejecución de los trabajos de campo administrados por la docente-investigadora, debido a la existencia de diferentes comunidades y su biodiversidad constantemente amenazada, especialmente como consecuencia de invasiones y construcciones anarquizadas que disminuyen las posibilidades de protección, lo que confiere gran potencial para el aprendizaje y sensibilización ambiental, mediada por la educación. Su formación montañosa es emblema y pulmón vegetal, uno de los principales atractivos de la ciudad capital de Venezuela, Caracas; está extendida al Norte del Estado Miranda y Sur del Estado Vargas. La reafirmación de su aprovechamiento y naturaleza está expuesto por la asamblea de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN), reunida en Caracas en 1952 la cual planteó la necesidad de que el Estado venezolano tomara las medidas pertinentes para la protección del área montañosa, con el propósito de preservar este patrimonio natural de diversidad paisajística, fauna, flora y minerales. Es conocido con el nombre Parque Nacional El Ávila en su reglamento y luego de Casi 60 años, el 7 de mayo de 2011 se emitió el decreto N° 7.388, publicado en la Gaceta Oficial N° 39.419, estableciendo el cambio de nombre a Parque Nacional Waraira Repano, ratificando el mantenimiento del área, la normativa del antiguo Parque Nacional “El Ávila” y el uso de los espacios para actividades antrópicas.

Al respecto, Winfried Meier (1998), investigador alemán y profesor universitario, luego de cinco años de publicada su Tesis Doctoral, denominada Flora y Vegetación del Parque Nacional El Ávila (Venezuela, Cordillera de la Costa), la hace accesible a los venezolanos con el interés de aportar toda la información que consideró importante. Este investigador reconoce todo el potencial que encierra la zona montañosa y su necesidad de protección orientada *in situ* y *ex situ*, en concordancia con la protección de lo existente. Plantea, además, acciones como reforestar con especies endémicas, impedir los incendios y cultivo de plantas exóticas, educar sobre la importancia de este reservorio natural debido a que Venezuela es uno de los 10 países de mayor biodiversidad del mundo.

La experiencia de la docente-investigadora con los trabajos de campo en este Parque Nacional es amplia, entre 2008 y 2018 (Lira, 2012), habiendo detectado entre los estudiantes de pregrado de la UPEL-IPC, su escaso contacto con la naturaleza, su desconocimiento sobre el trabajo de campo, la obtención de conocimientos disciplinares parcelados, las nuevas formas de organización laboral y la modificación en el modo de relacionarse socialmente. Ello originó desafíos para la búsqueda de respuestas efectivas en el marco del desarrollo sostenible, propuesto entre las orientaciones de la Cátedra de Educación Ambiental. Algunas inquietudes investigativas surgieron en este contexto, como resultado de las reflexiones metacognitivas de los estudiantes después de la actividad, en la que expresaban sus expectativas y desconocimiento respecto al ecosistema de este Parque Nacional, su desarrollo económico e importancia en el proceso de poblamiento de Caracas como ciudad capital.

Esto condujo a la investigadora a considerar que la ejecución del trabajo de campo requiere de una orientación y organización didáctica dentro de su estructura teórica-conceptual de la que poco se discute, cuestiona o conoce debido a que amerita de un esquema o modelo de su conformación, bajo principios ordenadores de escasa o ninguna atención en la literatura revisada. Esta situación incierta contribuye a que el trabajo de campo termine siendo una práctica que responde más al estilo propio de

cada docente sin desmeritar su alcance didáctico, pero teóricamente limitado en su concepción.

Las inquietudes para responder a esta situación problemática giraron junto a la estrategia trabajo de campo, en cuanto a cómo articular el desarrollo sostenible y permitió realizar una mirada ontoepistémica, entendiendo que se puede asumir como una realidad transcompleja en respuesta a un enfoque integrador, una “visión de mundo”, como bien lo indica Schavino (2012), haciendo alusión a la conexión ser humano-naturaleza, en una realidad para ser reentendida y resignificada.

Estas inquietudes generaron algunas interrogantes: ¿Cuál es el significado del trabajo de campo en cursantes de Educación Ambiental de la UPEL IPC?, ¿Cómo reinterpretar el trabajo de campo en Educación Ambiental bajo una mirada integral del curriculum enmarcado en los objetivos del desarrollo sostenible? De aquí surgió el propósito de esta investigación: Elaborar una reinterpretación aproximativa del trabajo de campo en Educación Ambiental desde los significados vivenciales de los estudiantes en la UPEL-IPC, la experiencia de la investigadora-docente y las fuentes teóricas especializadas, en el contexto del desarrollo sostenible.

Los objetivos específicos fueron: (a) Develar los significados vivenciales atribuidos por los estudiantes de Educación Ambiental de la UPEL-IPC al trabajo de campo en el marco de los contenidos programáticos del desarrollo sostenible; y (b) Integrar interpretativamente el trabajo de campo de Educación Ambiental desde su contexto histórico y en correspondencia con la administración del curso en la UPEL-IPC.

Esta investigación representa un potencial institucional por la dimensión y desarrollo de la Educación Ambiental con sus implicaciones como categoría sociológica, en cuanto a: la UPEL y su aporte en la propuesta del Plan Nacional de Universidades Sustentables promovido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPPEU, 2014); lo cultural recreativo con sus implicaciones estética, didáctica y visión de aula abierta; el carácter social relativo a la conciencia individual-colectiva; la

vinculación al desarrollo económico en sus aspectos de sostenibilidad; y la cognición con énfasis en los saberes alterables, perfectibles y temporales. Además, esta investigación igualmente fortalece los saberes ambientales y los valores propios de la Cátedra de Educación Ambiental de la UPEL-IPC.

MÉTODO

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, respecto a textos metacognitivos de los estudiantes sobre su vivencia en torno a los trabajos de campo. Se abordó como un estudio de caso con aproximación fenomenológica debido a la vivencia de los estudiantes en un contexto social determinado (Schutz, 1972); y se asumió desde una perspectiva metodológica hermenéutica, en la que se aplica la técnica cualitativa de análisis de contenido (AC) por ideas (Barrera Morales, 2007) a fin de encontrar categorías emergentes sobre los significados que los estudiantes le atribuyen al trabajo de campo desde el desarrollo sostenible en el contexto del Parque Nacional Waraira Repano, sector Camino de los Españoles. Las categorías de mayor rango discriminatorio se consideraron dimensiones, y dentro de ellas se identificaron subdimensiones. En este sentido, Navarro y Díaz (2007, p. 180) señalan que “el AC de un texto tendría la misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico -en sentido lato- de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas”.

En el contexto de un ejercicio profesional desde el 2008 con los trabajos de campo en el IPC, la docente-investigadora concentró sus esfuerzos investigativos en el período 2015 para efectos de la presente investigación. En este período se escogieron 15 textos metacognitivos de una sección de clase, entendidos como textos construidos en torno a la experiencia vivida del trabajo de campo, de los cuales se seleccionaron solo cinco (5) de ellos en función del propósito de la investigación. Los textos fueron analizados en búsqueda de significados categorizables a fin de responder al primer objetivo específico; en el caso del segundo objetivo, se realizó una integración de fuentes de datos: (a) los resultados del análisis de contenido de los textos metacognitivos sobre el trabajo de campo realizado por los estudiantes; (b) la experiencia de la investigadora; y

(c) las fuentes teóricas de diversos autores desde lo histórico-conceptual de la Educación Ambiental.

El trabajo de campo fue organizado en el aula respondiendo al siguiente contexto: (a) se abordó el contenido programático correspondiente; (b) se realizaron actividades motivadoras previas a la planificación del trabajo de campo; (c) la docente-investigadora organizó el trabajo de campo con los estudiantes y en coordinación con la jefatura de Cátedra y del Departamento de Biología y Química. La estrategia se orientó para la consecución de los objetivos de la Unidad III del Programa oficial del curso de Educación Ambiental del diseño curricular 1996 (UPEL, 1996), siguiendo las pautas de una guía orientadora denominada “Trabajo de campo: sustentabilidad en el marco del desarrollo endógeno” (García y Carrero, 2006), referidos a la dinámica de las poblaciones humanas y el desarrollo sostenible, especialmente lo concerniente a recursos biológicos, escénicos, históricos, culturales y socioeconómicos relevantes, lo que implica la interpretación de los factores-socio-políticos y antropogénicos, teniendo presente los modelos de desarrollo económico tradicional y sostenible.

La investigación se desarrolló de acuerdo con los siguientes momentos:

- Los estudiantes asistieron al Parque Nacional Waraira Repano (PNWR) - El Ávila para desarrollar el trabajo de campo correspondiente.
- El trabajo de campo se desarrolló con la guía orientadora (García y Carrero, 2006).
- Los estudiantes realizaron discusión permanente, consultas bibliográficas y discusiones con la docente durante el desarrollo de la actividad en grupos.
- Cada grupo elaboró un informe de la actividad, por discusión y consenso de ideas.

- Al finalizar la actividad con su informe respectivo, los estudiantes escribieron individualmente un texto metacognitivo libre en torno a la vivencia del trabajo de campo realizado.

- Los textos metacognitivos se seleccionaron atendiendo a los siguientes criterios: (a) atención a la vivencia del trabajo de campo, (b) pertinencia de ideas, (c) concordancia con los objetivos programáticos de desarrollo sostenible y (d) apreciaciones personales.

- Se aplicó el análisis cualitativo de contenido a los textos seleccionados de acuerdo con Navarro y Díaz (2007) y Barrera Morales (2007).

- Se precisaron las categorías emergentes atendiendo las ideas conceptuales que proyectaban un significado pertinente en el contexto del trabajo de campo, siguiendo lo planteado por Barrera Morales (2007).

RESULTADOS

Significados vivenciales sobre el trabajo de campo en los textos metacognitivos

El análisis de contenido permitió identificar cuatro categorías emergentes, las cuales se abordaron como dimensiones: (a) la dimensión del sentir personal; (b) la dimensión del entorno físico-natural; (c) la dimensión comunitaria y (d) la dimensión normativa, las cuales se presentan con sus respectivos indicadores en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías emergentes de los textos metacognitivos e indicadores

Dimensiones	Indicadores
Sentir personal	Sentimiento de libertad, sentimiento de disfrute, paz, tranquilidad, felicidad, armonía
Entorno físico natural	Paisaje, habitantes, viviendas, flora y fauna
Comunitaria	Producción económica, sentido de Cooperación, labores, educación, mitos, tradiciones, costumbres.
Normativa	Lógica de la actividad, vestimenta apropiada, permisología del PNWR, autorización institucional, acuerdos grupales, comportamiento reglado

Dimensión del sentir personal

Esta dimensión refleja la realidad propia de cada estudiante en cuanto a su sentir frente a la vivencia en el trabajo de campo, afianzando la condición de ser humano al interpretar el significado en relación consigo mismo, con su propia persona, en atención a los indicadores relacionados con los aspectos de carácter emocional, como lo placentero. Estos aspectos o indicadores, tienen correspondencia con lo señalado por Acuña, Mauriello, Ocanto, González y Matos (2011), quienes se refieren al “Ser Individual” como potenciador de alegría y placer; y al “Ser Comunicativo”, en cuanto al uso del lenguaje verbal y no verbal, así como a la comunicación asertiva.

El sentir personal es inédito de acuerdo con las circunstancias vividas por cada actor y sus percepciones, las cuales le permiten interpretar y sincronizar sus pensamientos con el entorno, como puede notarse en este fragmento textual del Estudiante 3 “...es otra cosa muy diferente al aula de clase, porque se siente libertad y disfrute de la naturaleza, el compañerismo y la clase sin prisa para abordar los procesos de la naturaleza con tranquilidad...”.

Este sentir se relaciona con la pentadimensión de la educación ambiental en cuanto a lo siguiente: (a) lo ontológico, al identificarse emotivamente con la realidad observada en su relación con el ambiente; (b) lo epistemológico, al constituirse en un elemento categorial emergente de esta investigación; (c) lo axiológico, al concederle valor al

entorno del parque mediante la internalización del conocimiento ambiental en un contexto específico; (d) lo teleológico, al encontrarle sentido a la historia del parque en su trayectoria evolutiva; y (e) lo metodológico, por cuanto el sentir personal se constituye en un elemento fundamental para el desarrollo de la educación ambiental.

Dimensión del entorno físico-natural

Esta dimensión se pudo precisar a través de expresiones relacionados con los componentes bióticos y abióticos que hacen de ese espacio físico un parque. Algunos indicadores estaban relacionados con lo estético, recreativo y lúdico, entre otros. Por ejemplo, el Estudiante 4 señala lo siguiente: “...había venido al Ávila, pero nunca lo había detallado...”. En esta expresión se interpreta que prestó más atención al medio natural del Parque en esa experiencia que en ocasiones anteriores. Los planteamientos de Winfried Meier (1998) revelan que este Parque Nacional tiene una realidad y potencialidad natural que puede ser aprovechada en mayor grado para un acercamiento a su entorno físico-natural. Este acercamiento se hace a través del reconocimiento de sus diferentes componentes bióticos y abióticos, que es la constitución en sí de todo ambiente natural.

Dimensión comunitaria

Esta dimensión revela los significados que los estudiantes le atribuyen a la comunidad que habita en el Parque Nacional Waraira Repano, conformada por personas de diferentes grupos etáreos, desde antes de la declaratoria como Parque Nacional. Esta convivencia comunitaria llama la atención de los estudiantes debido a que se relacionan de una forma diferente a la del medio urbano. Cabe destacar que esta comunidad, en su mayoría, genera su subsistencia por medio de la producción y comercialización de diferentes rubros alimenticios. Los indicadores de esta categoría fueron: relación de los habitantes con la naturaleza, relación entre habitantes, tipo de actividad económica, productividad, aspectos culturales. En este sentido, el trabajo de

campo permitió el contacto directo con las comunidades y la percepción de diferencias locales que contribuyen a comprender la dinámica regional del país.

En el caso del Waraira Repano, muchos ciudadanos desconocen los procesos socionaturales de las comunidades en su búsqueda de armonía y equilibrio para la sana convivencia, a pesar de estar cerca y admirarlo como emblema de la ciudad capital. Esta estrecha relación con la naturaleza puede ser apreciada por los visitantes, como se observa en el fragmento textual del estudiante 2: *“...las personas pueden favorecerse de ella y cuidarla, que es lo que hacen las familias que tienen pequeños negocios y visto así, hay naturaleza y producción agrícola...”*. También es pertinente lo expresado por el Estudiante 5: *“...Se ven las acciones con otras áreas desde la producción agrícola, la economía, el cooperativismo de los habitantes...aunque los adultos casi no han tenido escolaridad se dedican al trabajo para producir sus ingresos...”*

Merola (1987) indagó sobre la vida comunitaria en haciendas donde existían extensas tierras cultivadas, cuando eran visitadas por habitantes del medio urbano, encontrando que la percepción de los visitantes acerca de la potencialidad propia de la comunidad en su transcurrir cotidiano era altamente valorado. Es propicio destacar que la educación ambiental mantiene su relevancia al cumplir su papel como instrumento globalizado en permanente evolución, de acuerdo con los paradigmas permeantes de su historia, al mantener su vínculo socionatural representativo de una crisis civilizatoria, como ha sido referido por Leff (2005). Esto que tiene sentido en esta realidad comunitaria, es producto de un proceso civilizatorio que tiene su origen en el período de colonización, pasando por diferentes momentos críticos que han permitido su consolidación dentro del Parque Nacional que hoy es parte de la estructura urbana.

Por lo tanto, relacionarse con el entorno, es importante en la formación de profesionales para una docencia sensibilizada con la cultura, como señala Zabala (2011), no sólo desde una lejanía referencial sino desde una proximidad, producto de la valoración del conocimiento de la dinámica interactiva de sus componentes

Dimensión normativa

Esta dimensión emerge de todo el contexto institucional en el que los estudiantes se encuentran para efectos de realizar el trabajo de campo. Esto tiene relación con el sentido de cómo los estudiantes la perciben desde sus referencias de significados en cuanto a aspectos normativos. Los indicadores siguientes permitieron consolidar esta dimensión: logística de la actividad, permisología institucional, planificación estratégica de la actividad de aprendizaje, restricciones institucionales, normas de uso del espacio, así como la atención a la seguridad en cuanto a vestimenta y uso de materiales de trabajo.

Esta dimensión representa para los estudiantes una significación de los aspectos normativos que giran alrededor de actividades que demandan una preparación especial para acciones de orden colaborativo en espacios naturales, no sólo en cuanto a la normativa institucional sino también al desarrollo sostenible. El trabajo de campo implica ambos aspectos, los cuales el estudiante identifica, relaciona y aprehende como parte de los significados que construye durante su proceso formativo en Educación Ambiental en el marco del desarrollo sostenible, reflejándose en expresiones verbales de lo vivido.

Los siguientes fragmentos textuales dan cuenta de esta dimensión por cuanto hacen referencia a situaciones implicadas con normas o exigencias, como plantea el Estudiante 5 al señalar: “... Ya entiendo todo lo que había que preparar para el Trabajo de Campo y hasta el vestirse apropiadamente...”. El Estudiante 4 plantea: “...Estaba muy motivada porque no tenía idea de un trabajo de campo, aunque había venido al Ávila...El T de C debería hacerse varias veces y aprender más y mejor de los otros...”. Se puede apreciar que se reconoce el trabajo de campo como una actividad compleja que responde a normas, las cuales terminan configurando las acciones en espacios no convencionales, como se aprecia al referirse a la manera de vestirse, a la exigencia del trabajo de campo y a la regularidad que debe tener el mismo.

La sostenibilidad implica que las actividades críticas de una institución de educación superior son ecológica y socialmente justas, como también económicamente viables, y que continuarán así para las futuras generaciones, de acuerdo con la misión explícita de la *Association of University Leaders for a Sustainable Future* (ULSF), institución gestora de la Declaración de Taillors (1990). Es oportuno destacar que posteriormente, Venezuela se suscribió como Asociación de Líderes para un Futuro Sostenible, a fin de promover acciones para un futuro sostenible y refrendar aquella Declaración, siendo que en 2012 sería avalada por más de 440 universidades e instituciones en más de 40 países de los cinco continentes.

Este llamado para liderar mundialmente la sostenibilidad enfatiza la necesidad de impregnar la cotidianidad de las instituciones universitarias con esta concepción, por cuanto estos conceptos deben estar reflejados en los planes de estudios, la investigación y la preparación de los estudiantes para contribuir desde la ciudadanía en la construcción de una sociedad ambientalmente sana y equitativa. De esta manera la institución funcionará como una comunidad sostenible, incorporando el consumo responsable de recursos básicos para el desarrollo humano, lo que debe promoverse desde las actividades académicas integradoras que permiten la interacción en el entorno institucional que lo requiera y en el contexto particular, desde la participación de los estudiantes, bajo criterios de orden normado para atender la responsabilidad de este compromiso.

Además, es preciso destacar que si bien es cierto que existen publicaciones e investigaciones referidas al trabajo de campo, no es menos cierto que “el docente adapta los contenidos a los intereses y niveles académicos de los estudiantes” (Lara de González, 2011 p. 79) y por lo general los estudiantes desconocen los procesos administrativos para desarrollar esta actividad, de ahí que continuamente se produce la confusión arraigada de que se trata de “un paseo”, debiendo ser informados previamente sobre el aval institucional y la responsabilidad que representan los procesos administrativos involucrados con la Cátedra de Educación Ambiental, adscrita al Departamento de Biología y Química de la UPEL-IPC, así como de las notificaciones

a los respectivos Comandos de Guardaparques de la Guardia Nacional que es un requisito para el acceso y permanencia en el Parque por el tiempo autorizado, lo cual implica una cierta garantía de seguridad. Al respecto, cabe destacar que los estudiantes vivieron la experiencia de asistir a este tipo de espacio con propósitos académicos y vivenciar todo el proceso administrativo para obtener la autorización y colaboración de las autoridades, así como de habitantes de la comunidad.

Relevancia de las dimensiones emergentes

Resulta propicio mencionar que posterior al trabajo de campo se socializaron los informes en el aula, los estudiantes manifestaron aspectos relacionados con las categorías emergentes o dimensiones. Por ejemplo, señalaron haber palpado la realidad existente en el Parque Nacional Waraira Repano, y contrastarla con la normativa legal de ese espacio en materia ambiental.

De ese modo, en el curso de Educación Ambiental se procura incidir en la sensibilidad de los estudiantes para “aprehender” la dinámica socio-histórica-natural a fin de comprenderla en su contexto real, por lo que se requiere fomentar los procesos necesarios de análisis y criticidad. De lo contrario, los estudiantes tendrían una participación poco ilustrada acerca de su entorno, en este caso, el Parque Nacional.

Integración interpretativa del trabajo de campo desde lo histórico e institucional

En esta sección se plantea la base histórica-conceptual de la Educación Ambiental para relacionarla con lo que se ha venido realizando en el IPC en materia ambiental desde los trabajos de campo. El cuadro 2 recoge los resultados del objetivo 2.

Cuadro 2. Aspectos más destacados de la educación ambiental desde lo histórico e institucional como contexto del trabajo

Década	Contexto Histórico	Contexto Institucional IPC
Sesenta	“Auge del movimiento ecologista”.	Inexistencia del curso educación ambiental.
Setenta	Convocatoria a eventos mundiales por situaciones problematizadas del ambiente.	Inexistencia del curso educación ambiental. Estudios precursores de la educación ambiental con énfasis ecológista enraizada al conservacionismo
Ochenta	Surgimiento del desarrollo sostenible, ante la crisis ambiental mundial.	Reforma curricular universitaria. Consolidación de la educación ambiental como curso del componente de formación general del currículo del IPC para todas las especialidades. Incorporación del trabajo de campo como estrategia didáctica de la Educación Ambiental bajo concepción ecologista.
Noventa	Se plantea la necesidad de encontrar formas de desarrollo económico sostenido.	Se incorpora el nuevo diseño curricular 1996. Se homologa el curso de Educación Ambiental para todos los institutos y especialidades de la UPEL. El trabajo de campo aborda con elementos emergentes del desarrollo sostenible.
Dos mil hasta el presente.	Incorporación del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje. Surgimiento de la Agenda 20-30. Búsqueda de alternativas mundiales para destacar la importancia de la educación, objetivo N°4 del DS.	Se aborda la educación ambiental en el contexto de una praxis pedagógica del siglo XXI. El trabajo de campo se orienta hacia la complejidad del desarrollo sostenible.

La Educación Ambiental se ha venido asumiendo en el IPC a partir de 1985 y se ha mantenido hasta el presente, aunque su abordaje didáctico ha evolucionado conforme a los cambios generados a nivel mundial en materia ambiental. Por lo tanto, es importante destacar los tramos epocales de esta evolución a fin de ubicar la Educación Ambiental en la formación académica de los profesionales de la docencia venezolana egresados de esta institución a fin de desempeñarse en todos los niveles y modalidades del

sistema educativo. Las etapas descritas a continuación destacan los aspectos más resaltantes de cada década en relación con el avance de la educación ambiental.

La década de los sesenta

En la década de los sesenta comienza a consolidarse las inquietudes relacionadas con los problemas ambientales en momentos en que el movimiento *hippie* se pronunciaba en contra de la guerra exhibiendo una flor como símbolo predilecto; en Norteamérica y Europa los movimientos se organizaban en defensa del ambiente, el amor libre y la paz. En correspondencia con esto, Moreno Navas (2008) señala el auge del **movimiento ecologista** que emergió a inicios de la década del sesenta en sintonía con el famoso libro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson en 1962.

Entre los pasos posteriores realizados en materia ambiental se destacan los siguientes (Araujo, s.f): (a) el Fondo Mundial para la Naturaleza para protección del ambiente, (b) En 1968 el Club de Roma se preocupa por un mundo mejor en sentido holístico; la Organización de Naciones Unidas (ONU) publica su resolución sobre el Programa y Presupuesto 1969-1970, y es el argumento del sector educativo sobre las ciencias del medio e investigaciones acerca de los recursos naturales, al formular medidas para que la educación, dirigida a cualquier edad, hiciera cobrar “mayor conciencia de los problemas del medio ambiente” (ONU, 1969). La Educación Ambiental repercutió globalmente después de este programa.

Para esta década la problemática ambiental era incipiente y no existía “la expresión Educación Ambiental” (Zabala y García, 2008), por lo que su abordaje en las instituciones educativas era escaso y apenas se consideraban algunas actividades de significado ecologista dentro de la formalidad educativa. Particularmente en Venezuela, se incorporó el día del árbol, los juegos ecológicos, la semana de la conservación, la fiesta de la limpieza, entre otros; también estaban presentes algunos planes de las ONGs, como FORJA, e instituciones del Estado, como el Banco Obrero, que buscaban soluciones a las situaciones problematizadas del ambiente en diálogo con las

poblaciones afectadas, según Lira Marchán (2018). La concepción ecologista emergente intenta superar la concepción naturalista y conservacionista frente a la crisis ambiental mundial.

En este contexto, se puede decir que en el Instituto Pedagógico de Caracas, como institución educativa a nivel superior, resonaba la influencia de los eventos internacionales en materia ambiental con enfoque ecologista que posteriormente permitió la incorporación del ambiente como contenido educativo. En esta década la Educación Ambiental como campo de conocimiento era inexistente, por lo que los trabajos asociados a este saber no se habían configurado en el IPC.

Década de los setenta

Los inicios de la temática ambiental se manifiestan con el surgimiento de la Declaración de Estocolmo (1972), en la que “la expresión 'Educación Ambiental' fue utilizada por primera vez” (Zabala y García, 2008, p. 205), la creación en 1973 del Programa Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Programa Internacional de Educación Ambiental y el Seminario Internacional entre 1974-1975 con orientaciones para revisar las tendencias a fin de formular directrices y recomendaciones en promover la educación ambiental. Además, la Carta de Belgrado (1975) y el marco referencial para la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental en 1977, en Tbilisi (URSS), fueron importantes porque allí se asumieron no sólo los principios generales de la educación ambiental, sino también el medio natural y artificial, es decir, ecológico, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural y estético.

En Venezuela, para la década de los setenta, los programas educativos atendieron escasamente al llamado internacional sólo para la educación básica y media diversificada, mientras el abordaje ambientalista no pasó de ser un llamado de atención con esfuerzos aislados y puntuales en la educación formal, con insistencia diferenciada de la educación no formal definida como “...conjunto de acciones sistematizadas que

acontecen fuera del marco escolar, aunque algunas de ellas puedan estar vinculadas con él ..." (Sarramona, 1992, p.7). En 1977, la propuesta de la ONU se reflejó en las acciones de Venezuela al incorporar la dimensión ambiental en los planes de estudio y aspectos curriculares inherentes, pero no se articuló debidamente con todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, incluyendo el universitario.

Particularmente, el esfuerzo iniciado por el entonces Instituto Universitario Pedagógico de Caracas de 1972 (hoy Instituto Pedagógico de Caracas, IPC) correspondía con las inquietudes mundiales prevalecientes en la época, debido a que estuvo orientado a considerar lo ambiental como una dimensión físico-natural, evidenciada en el currículo del mismo año (García, 2011). No obstante, en materia educativa esta institución no había incorporado la Educación Ambiental como curso en la formación docente, como se puede deducir de Zabala (2010), por lo que los trabajos de campo eran inexistentes en esta área de conocimiento en el IPC. Sin embargo, Piñero y García (2010) señalan la prevalencia de la concepción conservacionista en esta institución educativa, la cual se concretó a través de los aspectos ambientales abordados en el curso de Ecología, que formaba parte del componente especializado del diseño 1972 para las especialidades de Biología y Ciencias de la Tierra, por lo que se pueden considerar como los antecedentes del trabajo de campo en Educación Ambiental.

Década de los ochenta

En la década de las ochenta una nuevas concepciones hizo su aparición por la escasez de recursos naturales, coincidiendo con aumento de pobreza, degradación ambiental y toma de conciencia acerca del deterioro del ambiente. Ello condujo a la aparición del desarrollo sostenible, a manera de garantizar la protección del futuro de la humanidad, aunado a su desarrollo en términos económicos, orientación ratificada en la Conferencia Mundial de Formación Ambiental realizada en Budapest (Moscú), en 1987.

La Educación Ambiental se vio influenciada por el aspecto conservacionista-ecologista al ritmo del progreso en las universidades. Al respecto, la Educación Ambiental se consolidó como curso dentro del componente de formación general del currículo de la UPEL a partir de 1984 (Zabala, 2010). Desde entonces, el desarrollo del curso de Educación Ambiental para los futuros educadores estuvo respaldado por las metas, principios y objetivos formulados en eventos previos de orden internacional y en esta década el énfasis ambientalista tenía una tendencia más ecologista, la cual influyó sobre los trabajos de campo en Educación Ambiental.

Década de los noventa

La década de los noventa estuvo centrada en la necesidad de encontrar formas de desarrollo económico sostenido, sin reducción de los recursos naturales ni daños al ambiente. Con la Cumbre de la Tierra, convocada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Brasil de 1992, la comunidad internacional propuso la formulación de un modelo para lograr el desarrollo global, manteniendo a su vez la independencia de las decisiones propias de cada nación. No obstante, en el foro del evento sólo se planteó el desarrollo sustentable, entendido como “extraer los recursos con racionalidad ambiental conociendo la dinámica de los ecosistemas y sus potencialidades” (Otero, 1998, p. 165).

En la medida que aumentaba la acción declarativa de protección al planeta, evolucionaba el concepto de desarrollo sostenible, sin limitarse a la Educación Ambiental, lo que hizo evidente la problemática social como base de los problemas ambientales y la incapacidad de los educadores ambientales en el ejercicio de la toma de decisiones.

En esta década, los principios de la educación ambiental fueron implantados oficialmente en los programas de estudios de la primera y segunda etapa de educación básica en 1998 y, luego, después de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, organizada por la ONU en el año 2000, el país adoptó la Declaración del Milenio,

incidiendo así en los ajustes al sistema educativo, fundamentándose en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) y su reformulación desde el punto de vista legal, como proyecto de país, al promulgar las Políticas de Educación Ambiental para la Sustentabilidad e incorporar la necesidad de la protección y conservación del ambiente en sus artículos 127 y 128, a través de un modelo sustentable en los ámbitos social, político, ecológico, económico y tecnológico, entre otros.

La protección y cuidado del ambiente cobra mayor fuerza en el ámbito universitario. En el diseño curricular 1996 de la UPEL, la asignatura Educación Ambiental se incorporó como homologada y obligatoria para todas las especialidades en todos los institutos.

En este sentido, para el diseño curricular UPEL 1996, los trabajos de campo formaban parte estructural de los programas del curso Educación Ambiental. En la UPEL-IPC se coordinaban desde la misma Cátedra de Educación Ambiental, siguiendo los protocolos diseñados a tal fin. En este contexto, aunque la tendencia en la Educación Ambiental seguía siendo principalmente conservacionista-ecologista, se podían apreciar algunos elementos emergentes del desarrollo sostenible en la administración, incorporándose el trabajo de campo como parte del entramado de construcción e integración en la comprensión de las comunidades y los retos de su desarrollo. Al respecto, Piñero y García (2010, p. 94) señalan que la Educación Ambiental de esta época tuvo como propósito “capacitar al estudiante para el análisis y comprensión de la problemática ambiental a fin de propiciar la formación de una actitud crítico y participativa en la solución de problemas ambientales que afectan a la comunidad”, lo cual permitía al estudiante comprender la complejidad del ambiente.

Década del dos mil

Al arribar la década del 2000, se realizó la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible en Sudáfrica, Johannesburgo, y la ONU adoptó la Declaración del Milenio (ONU, 2000), reafirmando los valores de libertad, igualdad, solidaridad, tolerancia,

respeto por la naturaleza y responsabilidad común. En diciembre del 2002 se aprobó la propuesta de la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas (Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014), cuyo objetivo estuvo centrado en integrar los principios, valores y práctica del desarrollo sostenible en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje.

A partir de 2008, la investigadora comenzó a impartir cátedra de Educación Ambiental en la UPEL-IPC, tomando en cuenta las ideas paradigmáticas de la complejidad, en atención a los planteamientos de Morin (2001, p. 38): "...lo que está tejido junto...son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo...la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad...es tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico ...".

Desde esta perspectiva, es de hacer notar que el trabajo de campo logra avanzar en esta institución como estrategia didáctica, permitiendo integrar diferentes puntos de vista en virtud de que este curso se administra para las 21 especialidades de formación docente, lo que favorece el abordaje de la educación ambiental en el contexto de una praxis pedagógica del siglo XXI desde la complejidad del desarrollo sostenible.

Década del dos mil diez hasta el presente

En el 2012, transcurridos 20 años después de la Cumbre de la Tierra, se celebró la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, nuevamente en Río de Janeiro, Brasil, cuya abreviatura es "Río+20", en búsqueda de alternativas para destacar la importancia de la educación para promover valores dirigidos a garantizar la protección del ambiente en un planeta que aumentaba de población. Entonces, exhortaba ver en perspectiva el futuro de los próximos 20 años, con sus requerimientos de "reducir la pobreza, fomentar la equidad social y garantizar la protección del medio ambiente en un planeta cada vez más poblado" (UNESCO, 2012).

Otro evento referencial de carácter mundial es el Séptimo Congreso Mundial de Educación Ambiental, celebrado en Marruecos en el 2013, cuyo tema central fue la “Educación ambiental en el medio urbano y rural: en búsqueda de una mayor armonía”. En el discurso inaugural se enfatizaba la importancia de capacitar a los jóvenes, mientras los diferentes estados e instituciones internacionales deberían promover “políticas proactivas” en materia de educación ambiental y sensibilizarlos hacia la protección del ambiente con el fomento de “empleos verdes” para favorecer el mantenimiento de las áreas verdes ciudadinas. A este evento asistió la investigadora, lo que permitió el intercambio de ideas teórico-académicas y el enriquecimiento de la visión del ambiente.

En esta década el estado venezolano se destaca la orientación en la construcción de un modelo socialista delineado en el Proyecto del Plan Nacional Simón Bolívar 2007-2013, el cual propugna la ética ecosocialista desde una concepción humanista que promueve la relación dinámica entre lo social y lo natural en una estrategia nacional que cubre del 2010 al 2020, dirigida a la “...articulación nacional para la construcción colectiva de un modelo de desarrollo alternativo fundamentado en la sustentabilidad” (MPPPA, 2012, p. 3). Los desafíos del presente requieren las tecnologías de la información y comunicación en la era del conocimiento; asimismo, los educadores buscan nuevas alternativas que favorezcan la enseñanza-aprendizaje de manera diferente (Lira Marchán, 2015)

Cabe destacar que en el nuevo milenio se elaboró el proyecto Educación 2030, de acuerdo con los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), surgidos en la Cumbre del Milenio en New York en el 2000, por lo que se estableció así un nuevo ajuste para la Universidad, según el Plan de Acción 2018-2028. Estos objetivos reflejan el proceso de estudio y reflexión de la educación superior en la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - CRES 2018 (ONU, 2018) destacándose el Objetivo para el Desarrollo Sostenible -ODS- N° 4, el cual “garantiza una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente

para todos”, cuyas metas e indicadores hacen referencia a las instituciones de educación superior.

En relación con lo señalado anteriormente, la UPEL tiene un compromiso en la formación docente para todos los niveles educativos, lo que le brinda una oportunidad para tener un mayor alcance educativo a través de la educación ambiental en el marco del desarrollo sostenible. En este sentido, en la UPEL-IPC se han iniciado algunos esfuerzos para que los trabajos de campo en Educación Ambiental se desarrollen desde una concepción humanista del medio socionatural-comunitario, atendiendo a una ética ecosocialista pertinente; sin embargo, es apenas un esfuerzo incipiente debido a las limitaciones tecnológicas institucionales.

Reinterpretación aproximativa del trabajo de campo en educación ambiental

De todos los eventos históricos antes mencionados en materia ambiental se puede resaltar la importancia del liderazgo de los educadores ambientales como parte de una estructura indispensable para alcanzar los objetivos propuestos en cuanto a desarrollar el pensamiento de una población consciente de sus responsabilidades y de pertinencia social en materia ambiental. Este liderazgo en diferentes etapas no ha impedido que países con menos recursos hayan tenido que asumir altas cuotas de responsabilidad frente al avance tecnológico, sin la capacidad para abordar las situaciones problematizadas del ambiente y los riesgos amenazantes del futuro, en virtud de que existe una mayoría de la población que ignora las relaciones de los seres vivos con su ambiente.

De ahí se puede reafirmar que la Educación Ambiental es un compromiso en el desarrollo y la promoción del futuro sostenible desde el punto de vista económico, social y ambiental para el planeta y las generaciones presentes y futuras. En opinión de González Gaudiano (citado en Múnera, 2012), el carácter de dimensión transversal dado en la dimensión ambiental en el currículo, “la Ecología continúa siendo la ciencia dominante”, puede interpretarse como limitante para alcanzar un nivel predominante y

global, más allá de lo meramente declarativo. En la actualidad el desarrollo sostenible debe ser el eje orientador de la Educación Ambiental y reflejarse en el trabajo de campo, realidad de la cual no debe escapar la UPEL como institución educativa.

En este orden de ideas, el trabajo de campo es una estrategia fundamental para la administración curricular de los contenidos del curso Educación Ambiental, configurado como un campo de conocimiento multidisciplinario de forma progresiva a partir de las ciencias biológicas, lo que significa que ha sido un campo de variabilidad teórico, conceptual y aún metodológico en permanente revisión desde lo disciplinar, alcanzando el nivel transdisciplinar de acuerdo con su propia constitución ontológica y es en este contexto que el trabajo de campo adquiere una mayor relevancia por el potencial didáctico como estrategia para relacionar la realidad dinámica del entorno con los principios del desarrollo sostenible. Esto hace de la Educación Ambiental una disciplina de naturaleza científica-naturalista, pero también humanista en perspectiva planetaria, es decir, una transdisciplina por su complejidad.

Es en este contexto que la estrategia trabajo de campo en Educación Ambiental debe ser vista en la actualidad. Una reinterpretación en esta dirección se puede hacer desde los resultados de esta investigación sobre los significados que los estudiantes le atribuyen al trabajo de campo, tomando en cuenta fuentes referenciales y la experiencia docente de la investigadora con una mirada integral del curriculum universitario, por lo que se propone el siguiente esquema interpretativo desde las categorías obtenidas (gráfico 1)

En la **dimensión del sentir individual** del trabajo de campo se observan dos subdimensiones: la vivencia y los conocimientos previos. Es fundamental tomar en cuenta la persona que lo vivencia por ser quien capta significados desde su mundo fenoménico, entramando sus sentimientos y emociones, las cuales se terminan expresando en su verbalidad. Independientemente de la tendencia o corriente de la educación ambiental con que se desarrolle el trabajo de campo, esta dimensión debe estar presente; sin embargo, lo que variará es la concepción de la educación ambiental

que se desarrolle. Esto significa que el sentir del estudiante que vivencia el trabajo de campo no necesariamente sea de mayor o menor magnitud expresiva, sino que estaría asociado a una diferencia de entramado conceptual debido a que una tendencia ecologista tiene más elementos teórico-conceptuales que una tendencia naturalista-conservacionista. Asimismo, se puede decir que un trabajo de campo desarrollado en educación ambiental, en el marco del desarrollo sostenible, incorpora elementos teórico-conceptuales más ricos que permitirán al estudiante participar con una posibilidad de mayor amplitud vivencial, es decir, los conocimientos previos son guiadores conceptuales.

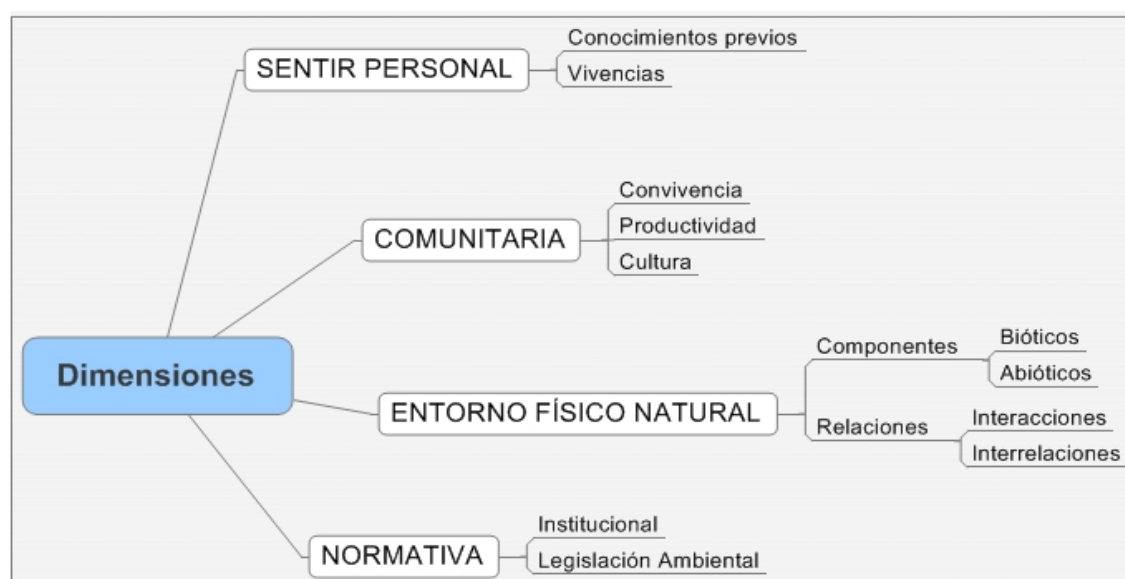


Gráfico 1. Representación de la tetradimensión del trabajo de campo en el curso Educación Ambiental de la UPEL IPC, a partir de la investigación realizada.

La **dimensión del entorno físico-natural** del trabajo de campo comprende las subdimensiones referidas a los componentes (bióticos y abióticos) y las relaciones (interrelaciones e interacciones). Se puede considerar fundamental por el sentido que tiene la educación ambiental al relacionar al ser humano con su entorno, incluyendo las interacciones e interrelaciones entre sus componentes. La diferencia está en los significados que los estudiantes le otorgan de acuerdo con sus propios conceptos. Hay que tener en cuenta que cuando se va a un trabajo de campo, ya el estudiante debe tener unos conocimientos previos desarrollados de acuerdo con la tendencia de la

educación ambiental que el docente desarrolla, lo cual constituye la base teórico-conceptual para abordar la realidad del entorno. Por eso se pueden apreciar diferencias en los significados de los estudiantes de acuerdo con la apreciación que tienen de los componentes del ambiente en interrelación, lo que puede ocurrir desde una concepción naturalista hasta una desarrollista.

La **dimensión comunitaria** del trabajo de campo implica tres sub-dimensiones: la convivencia, la productividad y la cultura. Esta dimensión cobra gran importancia en la actualidad debido a la tendencia actual de la Educación Ambiental al incorporar el desarrollo sostenible, debido a que la concepción naturalista-conservacionista no le otorga mayor relevancia. Sin embargo, progresando hacia lo ecológico con una visión más holística de la naturaleza, y aún más hacia el desarrollo sostenible, se alcanza una mayor integración de los componentes bióticos y abióticos donde el factor humano-comunitario es central, no sólo desde sus relaciones interactivas sino también desde lo económico-productivo en virtud de que estas relaciones influyen en el mantenimiento armónico del ser humano con el medio físico-natural.

La **dimensión normativa** del trabajo de campo, integrada por las subdimensiones institucionalidad y legislación ambiental, es también fundamental, independientemente de la concepción asumida en la educación ambiental, debido a que se usan espacios no convencionales con grupos de personas que pueden encontrar situaciones imprevisibles fuera del aula o generar impacto negativo en los ambientes visitados. Actualmente se busca mitigar el impacto antrópico y buscar el máximo de seguridad de las personas visitantes en la medida que se conozcan en un mayor grado los riesgos en situaciones particulares. Evidentemente, la realidad normativa del trabajo de campo ha evolucionado porque responde a los instrumentos jurídicos que rigen la materia ambiental en diferentes espacios, concretándose en normativas institucionales educativas. En este sentido, es importante destacar que la normativa que rige la materia ambiental en la actualidad, bajo la tendencia del desarrollo sostenible, es más vigorosa que la que existía bajo la tendencia naturalista-conservacionista o ecologista.

Las cuatro dimensiones del trabajo de campo en Educación Ambiental, precisadas en esta investigación, permiten abordar esta actividad con un criterio de integración que puede facilitar su desarrollo desde una perspectiva docente más comprensiva. Cada dimensión es necesaria para que el estudiante pueda desarrollar un trabajo de campo completo, eficiente e integrado. Al respecto, el trabajo de campo debe entenderse como una estrategia didáctica para aprehender valores, actitudes, aptitudes, responsabilidad, habilidades y destrezas relacionadas e integradas.

El aprendizaje en la actualidad se orienta más hacia el desarrollo de competencias en cualquier área de conocimiento, por lo que en educación ambiental es necesario precisar las competencias a desarrollar en el trabajo de campo. En este sentido, cabe destacar que esta investigación se inserta en el diseño curricular UPEL 1996, basado en objetivos de aprendizaje a diferencia del nuevo diseño curricular 2015 orientado por competencias, las cuales deben ser revisadas a la luz de las metas para la educación del siglo XXI.

En este contexto, la investigación realizada ha permitido revelar cuatro dimensiones útiles para ordenar el trabajo de campo en educación ambiental; no obstante, estas dimensiones cobran particular relevancia si se consideran para el desarrollo de competencias debido al abordaje requerido de forma integrada que ello implica.

La ejecución del trabajo de campo en Educación Ambiental amerita un conjunto de tareas a ejecutar de forma coordinada de acuerdo con las competencias inherentes, a los fines de consolidar aptitudes, habilidades y actitudes necesarias para las acciones a ejecutar. Al respecto, es necesario favorecer la acción integral estudiante-docente, interactuando desde un enfoque pedagógico constructivista, a fin de favorecer la elaboración de proyectos creativos e innovadores en torno a situaciones problemáticas ambientales en concordancia con los recursos disponibles. Es oportuno mencionar que las competencias a desarrollar pueden ser cambiantes, fluctuantes y circunstanciales de acuerdo con la realidad contextual en la que los estudiantes ameritan desempeñarse.

En la actualidad, las competencias son requeridas por las adaptaciones necesarias de los seres humanos desde finales del siglo XX. Con el avance de las tecnologías de información y comunicación, se hace necesario formar parte de la era del conocimiento con nuevas posibilidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante materiales innovadores de carácter formal, no formal o informal (Lira Marchán, 2015). En este sentido, la representación tetradimensional del trabajo de campo (gráfico 1) funciona como una hoja de ruta al establecer la manera en que se puede organizar, orientar e implementar el conjunto de tareas necesarias para la consecución de competencias desde las respectivas dimensiones, con criterios específicos e integradores.

CONCLUSIONES

En esta investigación se pudo develar los significados vivenciales atribuidos por los estudiantes de Educación Ambiental de la UPEL-IPC al trabajo de campo en el marco de los contenidos programáticos del desarrollo sostenible. Estos significados giraron en torno a cuatro dimensiones interdependientes: sentir personal, entorno físico-natural, comunitaria y normativa. Asimismo, se pudo integrar interpretativamente el trabajo de campo de Educación Ambiental desde su contexto histórico y en correspondencia con la administración del curso del diseño curricular 1996 en la UPEL-IPC, tomando en cuenta los significados de los estudiantes, la experiencia de la investigadora-docente y las fuentes teóricas especializadas. Esto originó una representación del trabajo de campo desde las cuatro dimensiones que emergieron de la investigación, la cual se puede considerar como la base para la propuesta de un modelo teórico-práctico que puede guiar esta actividad estratégica.

El Parque Nacional Waraira Repano se usó como espacio físico-natural y sociocomunitario para el desarrollo del trabajo de campo que permitió esta investigación; no obstante, son múltiples los espacios naturales que se pueden utilizar para propósitos didácticos e investigativos a fin de fortalecer la educación ambiental, especialmente desde la concepción del desarrollo sostenible.

Se sugiere continuar esta investigación con estudiantes del nuevo diseño curricular 2015 de la UPEL y utilizar los resultados obtenidos para contrastarlos y ampliar este campo de conocimiento. Además, es necesario elaborar un modelo basado en competencias para el desarrollo de trabajos de campo a la luz de esta investigación en concordancia con Tobón (2013) quien argumenta que los proyectos formativos representan una estrategia general e integral enfocados en el despliegue de las competencias necesarias para afrontar los retos del contexto y fomentar el trabajo de manera colaborativa.

REFERENCIAS

- Acuña M., Mauriello A., Ocanto J., González H. y Matos R. (2011). Potencial didáctico de los juegos ecológicos para la educación ambiental. *Revista de Investigación*, (pp25-45)
- Araujo, S. (s/f). Evolución de la educación ambiental. Disponible: <https://www.sutori.com/story/evolucion-de-la-educacion-ambiental-sAqx4oTyE8sDJt-Tcqs4pouW7> [Consulta: 2014, julio 11]
- Barrera Morales, M.F. (2007). *Análisis en investigación. Análisis semántico, de signos, significados y significaciones*. Caracas: Quirón
- Carta de Belgrado (1975). Seminario Internacional de Educación Ambiental Disponible en: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0002/000276/027608SB.pdf> [Consulta: 2015, Marzo 28]
- Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano (1972). Declaración de Estocolmo: Autor
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe (CRES 2018) Disponible: <https://unlp.edu.ar/institucional> [Consulta: 2021, febrero 04]
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.453, extraordinario marzo 24, 2000
- Cumbre de la Tierra (1992) Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (1992, junio 3-14) Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina lecimiento de la responsabilidad ambiental de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas
- García y Carrera (2006). Guía Trabajo de Campo: Sustentabilidad en el Marco del Desarrollo Endógeno. Departamento de Biología y Química. Cátedra de Educación Ambiental
- Leff, E. (2005). *Primer congreso internacional de participación, animación e intervención socioeducativa*. México: Centro Nacional de Educación Ambiental

- Lira Marchán, T. (2018). *Orientaciones epistémicas sustentadas en las áreas verdes para la alfabetización ambiental de la comunidad de aprendizaje de la UPEL-IPC*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Lira Marchán, T. (2015). Producción de un blog educativo sobre orquídeas a través de una propuesta metodológica para la elaboración de materiales instruccionales. *Revista de Investigación*, 85 (39), p. 139-154
- Lira Marchán (2012). Del camino de la Montaña al Camino de los Españoles. Últimas Noticias
- Merola, R. G. (1987). *Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Estudios, monografías y ensayos*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (MPPPEU, 2014) Disponible <https://issuu-com/erukoz/docs/fdsmticlpnus> [Consulta: 2021, abril 18]
- Moreno Navas, F. M. (2008). Origen, concepto y evolución de la educación ambiental. *Innovación y Experiencias Educativas*, 13 Disponible: https://www.researchgate.net/profile/Luisa_Paz_Montes/publication/273476017_Desarrollo_conceptual_de_la_educacion_ambiental_en_el_contexto_colombiano/links/57fd59e808ae406ad1f3d102/Desarrollo-conceptual-de-la-educacion-ambiental-en-el-contexto-colombiano.pdf [Consulta: 2020, septiembre, 24]
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1a. ed.). Buenos Aires: Nueva Visión
- Múnera, F (2012). Comunidades de aprendizaje: diseño de práctica pedagógica para el abordaje de problemáticas socioambientales en la Institución Educativa Monseñor Gerardo Valencia Cano. Sistematización de experiencia año. Tesis de Grado Maestría No publicada, en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín. Colombia
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* [Libro en línea] (pp. 177-224). España: Síntesis, S. A
- Organización de las Naciones Unidas (2018) La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/rev.3), Santiago
- Organización de las Naciones Unidas (2002) Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible. Disponible: http://www.ulsf.org/programs_saq.html y en <http://www.ulsf.org/about.html>. [Consulta: 2014, julio 11]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (1987), Congreso Internacional UNESCO-PNUMA sobre la Educación y la Formación Ambiental. Elementos para una estrategia internacional en acción en materia de Educación y Formación Ambientales. Moscú: Autor

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978). Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental. Informe Tbilis. Autor
- Otero, A. (1998). Medio Ambiente y Educación. Buenos Aires. Argentina: Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. S.R.L.
- Plan Nacional Simón Bolívar (2007-2013). (S/F) Imprenta de Ipostel. Caracas. República Bolivariana de Venezuela
- Piñero y García (2010). Inclusión de la Educación Ambiental en el nivel universitario de Venezuela. *Palabra y Realidad* N°6 2010 (pp. 79-108)
- Schavino N. y Villegas, C. (2012). *De la teoría a la praxis en el enfoque integrador transcomplejo*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Argentina. Séptimo Congreso Mundial de Educación Ambiental (2013). Conferencia Central. Marrakech. Marruecos (2013 junio 09-13)
- Schutz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Talloires Declaration of University Leaders for a Sustainable Future, 1990. http://www.ulsf.org/talloires_declaration.html [Consulta 27 de octubre de 2020]
- Tobón, S. (2013) Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo didáctica y evaluación. Ecoe. Bogotá
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996). *Programa oficial del curso Educación Ambiental*
- Winfried, W. (1998). Flora y vegetación del Parque Nacional El Ávila (Venezuela, Cordillera de la Costa) con especial énfasis en los bosques nublados. *Dissertationes Botanicae* (Tomo 296). Disponible: www.researchgate.net/publication/29756564_Flora_y_vegetacion_del_Parque_Nacional_El_Avila_Venezuela_Cordillera_de_la_Costa_con_especial_énfasis_en_los_bosques_nublados [Consulta: 2020, agosto 06]
- Zabala, I. (2010). *Actitudes ambientales en estudiantes de la universidad pedagógica experimental libertador* (UPEL): caso Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Trabajo de Ascenso. Caracas
- Zabala, I. (2011). Actitudes ambientales en estudiantes de la Universidad Pedagógica. Experimental Libertador. E. Sosa, M. de Tejada y L. Sánchez (Comps.) *Educación, Ambiente y Sociedad. Lecturas Postdoctorales* (pp. 133-165). Caracas. Litografía Metrotip, C.A
- Zabala, I. y García (2008) Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación* Vol 32, N° 63 (pp.201-2018)

La tecnología en las reformas curriculares del Instituto Pedagógico de Caracas y su Departamento de Tecnología Educativa

Technology in curricular reforms of Instituto Pedagogico de Caracas and its Department of Educational Technology

Tecnologia nas reformas curriculares do Instituto Pedagógico de Caracas e seu Departamento de Tecnologia Educacional

Santiago Castro

castrosantiago2015@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2848-0870>

Belkys Guzmán

belkys.juliana.guzman@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8141-5990>

Régulo Rauseo

rauseor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0119-0999>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El Instituto Pedagógico de Caracas único en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador con un departamento de Tecnología Educativa, se ha involucrado en las reformas curriculares de dicha universidad, enfatizando la incursión de la Tecnología Educativa en el currículo. El artículo devela la reconstrucción de la información a partir de los hallazgos obtenidos. Es una investigación cualitativa dentro del paradigma interpretativo, un estudio de casos, para lo cual se emplearon entrevistas en profundidad con un guion de entrevistas, revisión crítica de documentos con una matriz y experiencias de los autores. Encontrándose que el DTE, desde sus inicios ha desarrollado en los docentes en formación y en servicio la tecnología, aplicando y desarrollando en los individuos nuevas orientaciones para un desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que es imprescindible aplicar los últimos adelantos, además de entender la enseñanza como un sistema para facilitarla; como un medio más que como un fin en sí mismo.

Palabras clave: tecnología; currículum; formación docente

ABSTRACT

Instituto Pedagógico de Caracas, unique in Universidad Pedagógica Experimental Libertador with a department of Educational Technology, has been involved in the curricular reforms of said university, emphasizing the incursion of Educational Technology in the curriculum. The article reveals the reconstruction of the information from the findings. It is a qualitative research within the interpretive paradigm, a case study, for which in-depth interviews with a script of interviews, critical review of documents with a matrix and experiences of the authors were used. Finding that the DTE, since its inception has developed technology in training and in-service teachers, applying and developing in individuals new guidelines for an effective development of the teaching and learning processes, It is concluded that it is essential to apply the latest advances, in addition to understanding teaching as a system to facilitate it; as a means rather than an end in itself.

Keywords: *technology; curriculum; teacher training*

RESUMO

O Instituto Pedagógico de Caracas, único na Universidade Pedagógica Experimental Libertador com departamento de Tecnologia Educacional, tem-se envolvido nas reformas curriculares da referida universidade, destacando-se a incursão da Tecnologia Educativa no currículo. O artigo revela a reconstrução das informações a partir dos achados obtidos. É uma pesquisa qualitativa dentro do paradigma interpretativo, um estudo de caso, para o qual foram utilizadas entrevistas em profundidade com roteiro de entrevistas, revisão crítica de documentos com matriz e experiências dos autores. Constatando que o DTE, desde o seu início tem desenvolvido tecnologia na formação e em serviço de professores, aplicando e desenvolvendo nos indivíduos novas orientações para um desenvolvimento eficaz dos processos de ensino e aprendizagem, conclui-se que é imprescindível a aplicação dos últimos avanços, além de compreender o ensino como um sistema facilitador; mais como um meio do que como um fim em si mesmo

Palavras chave: *tecnologia; currículo; treinamento de profesor*

INTRODUCCIÓN

Entre los miembros de la comunidad de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC) hay dos tipos de docentes, los que sostienen que la formación impartida en el Departamento de Tecnología Educativa (DTE) de nuestro instituto es primordial para la formación pedagógica, tales como: los adelantos en relación con las teorías de enseñanza y de aprendizaje y su relación con la Tecnología Educativa, las inteligencias múltiples, inteligencia emocional,

los estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza y en los últimos tiempos, la autorregulación del aprendizaje, estrategias innovadoras, la producción de medios digitales en diferentes formatos, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y su aplicación. Para otros, los conocimientos y el saber que allí se imparte no son significativos, porque lo importante son los conocimientos que se le facilitan al estudiante en la especialidad. Lo cual conduce a revisar, conocer y difundir la evolución histórica de las reformas curriculares que involucran al DTE.

Cuando se escribe un artículo cuyo punto central es el currículo en la historia vivida de un grupo de personas, empresas de desarrollo de talento u organizaciones, queda el sabor de que solamente servirá como referente o antecedente. En esta investigación al revisar las reformas curriculares que involucran al DTE del IPC, se observará que las mismas influyen y son influidas por una complejidad de eventos: por el contexto social, político, cultural y educativo, por ello se aísla una parte para su estudio, análisis y difusión

Algunos docentes consideran que manejan con propiedad las estrategias y medios instruccionales pero la realidad es otra, un ejemplo de lo anterior lo representan el uso de medios en sus actividades de aula, cuando se trata de TIC hacen presentaciones que ellos mismos no ven, con colores, tipo y tamaño de letra inapropiados, inadecuada disposición del escenario y la audiencia. En algunos casos tan cargadas de información que, en lugar de ayudar al aprendizaje, distraen la atención en muchas oportunidades por desconocimiento del expositor del uso adecuado del medio y del escenario las personas se cruzan en frente de la proyección sin permitir la visión, la ruptura del hilo conductor y la lectura al resto de la audiencia.

Otros colegas consideran que la tecnología ofrecida en el DTE la puede impartir cualquier persona y por ende estos créditos deben ofrecerlos las especialidades. Es posible, que tengan los expertos en el tema, pero no se sabe la calidad de formación en el contenido relacionado con la tecnología educativa y sus avances. Ahora enseñar TIC, TAC (Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnología para el

Empoderamiento y la Participación) sin ser especialista permite inferir que no se dedicará a trabajar las competencias del qué, con qué y cómo enseñarlas, tomando en cuenta el contexto y todos los elementos del sistema instruccional.

Las diferentes especialidades de la UPEL-IPC, tienen entre sus propósitos y perfiles, el enseñar los avances tecnológicos, en los cuales se deben desarrollar las competencias en la apropiación y uso que se les da a informes, herramientas, aparatos y equipos relacionados con su área, que deben ser las primeras lecciones bajo el modelaje y que serán repetidas en su vida como estudiante y luego como profesional. Algunos ejemplos son rutinas, seguridad, automatismos, su presencia como docente en el aula o espacio donde se imparta la instrucción, en algunos casos se les muestra la guía a utilizar o las ilustraciones que los contenidos explican, por sí solos. Pero en la didáctica que administra el DTE se desarrollan otras competencias: el cómo moverse ante la audiencia, organizar y administrar grupos, tiempo y espacios en el aula, así como el desarrollo y producción de estrategias, medios y recursos, visualización del contexto y otros elementos del sistema a considerar. Asimismo, el uso de mediadores sociales e instrumentales lo cual facilita el entretrejo del proceso de instrucción, donde los actores intercambian y construyen un aprendizaje usando técnicas variadas.

Siempre se ha dicho que la educación cambia más lentamente que otros campos de la sociedad, las razones son tan variadas como lo son las personas de una comunidad, además esa lentitud induce a pensar que el sistema educativo va detrás por basarse en sistemas anacrónicos, anticuados e ineficaces, con baja o ninguna participación por parte de docentes, estudiantes, padres, y otros actores sociales.

El IPC no es un ejemplo de lo anterior, es una historia viviente, que de alguna manera se siente y que a pesar de tener tantos hijos y amantes se conoce más en forma oral que escrita, es una historia contada por algunos y como un rumor esparcida en su comunidad. Decimos esto, ya que sus actores han escrito muy poco en relación con sus reformas curriculares, qué influencias políticas, socioculturales, tecnológicas y educativas han tenido y cómo se han administrado desde sus inicios.

Los que son ipecistas sienten que hay una historia no hablada de la vida y legado del IPC a la formación, capacitación y profundización del docente del país. En este caso, en particular interesa dentro del currículo, la incursión de la tecnología en sus aulas visto por sus egresados, razón por la cual se utilizará la trayectoria del DTE, una dependencia en cambio permanente, antes, durante y después de su creación, su desarrollo en los cambios curriculares, educativos, políticos y sociales a los cuales debió responder, y que han dejado huellas en sus fines, propósitos, cambios de nombre e incluso en su estructura.

Su personal académico, capacitados en el área, de especialidades diversas, con pensamiento sistémico, siempre deseosos de saber y con interés de poner en práctica los últimos adelantos en el desarrollo de estrategias, medios y otros recursos de enseñanza, para diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, el desarrollo de diseños instruccionales, hacer práctica y visible la planificación y ejecución de la clase, tomando en cuenta todos y cada uno de los elementos del sistema instruccional, la audiencia y con énfasis en las teorías de enseñanza y de aprendizaje, en el enfoque sistémico y por supuesto en el desarrollo tecnológico, que guían y determinan las políticas, la economía, la educación y por tanto la forma de vida ciudadana (Castro y Guzmán, 2020). El propósito de esta comunidad es la formación inicial, continua y permanente del docente que requiere el país.

Algunos docentes del DTE, consideran que ha sido y es muy poco valorado por el colectivo institucional que no ha entendido ni visualizado, la importancia y el aporte a la Formación Docente que ha tenido a través del tiempo, durante su trayectoria, éste ha enmarcado la capacitación, profundización, actualización y contribuido al realce de la institución, sus alcances y logros, sus miembros se han esforzado en incorporar en los diferentes desarrollos curriculares del IPC, la tecnología del momento histórico y las teorías educativas cuyos conceptos, propiedades e importancia afectan el ámbito educativo.

La Ciencia y la Tecnología al servicio de la Educación

En la actualidad no se conocen los límites de donde termina la ciencia y donde comienza la tecnología razón por la cual algunos autores las denominan como tecnociencia y tiene como propósitos el desarrollo habilidades y disposición para utilizar los conocimientos y las metodologías en el campo de la ciencia para explicar el mundo, así como su aplicación para modificar el entorno en respuesta a deseos y necesidades humanas y de las organizaciones, la ciencia y la tecnología son simbióticas, no se puede realizar ciencia sin los productos generados por la tecnología y no es posible hacer tecnología sin los conocimientos emanados de la investigación. Son diferentes entre sí porque ambas tienen diferente finalidad. La ciencia a través de la investigación busca producir nuevos conocimientos mientras que la tecnología a través del desarrollo tecnológico busca resolver problemas. (UPEL, 2017). El DTE y la UPEL- IPC en general han desarrollado proyectos que muestran su complementariedad.

Hoy en día en la UPEL es una necesidad la incorporación de las TIC, TAC y TEP a la formación docente, tanto para su propia formación como para el aprendizaje de sus educandos. Por lo que se debe desarrollar, capacitar y actualizar al docente en el manejo reflexivo, crítico y la apropiación adecuada de estas tecnologías en lo individual y en comunidad respondiendo así a sus necesidades y de los ciudadanos (Rodríguez y Guzmán, 2020).

Para el año 2010 el discurso curricular centrado en la relación teoría-práctica y en la política educativa, adoptando enfoques curriculares orientadores de los cambios educacionales: el de procesos, por competencias, el constructivista, haciendo énfasis a la relación escuela-comunidad para solventar los problemas educativos además se toma en cuenta: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir y los principios organizadores del currículo: complejidad, interdisciplinariedad, globalización, pertinencia y compromiso social, integralidad, transversalidad, multidisciplinariedad, flexibilidad, identidad, formación humana, programaciones didácticas. La planificación del currículo obedece a criterios orientadores que las instituciones deben interpretar basado en:

objetivos integradores, contenidos o temas que aborden lo conceptual, procedimental y valorativo, los temas transversales, todo ello para el desarrollo de competencias (Barreto, 2009).

En el currículo la innovación educativa aparece como un tema pendiente en las agendas de la mayoría de las instituciones a nivel nacional e internacional: a) como un elemento clave para la mejora de la calidad educativa y el desarrollo social - cultural que acontece a través de la interacción multidisciplinaria. b) es una actividad circunscrita a los campos disciplinares de la tecnología, en los contextos empresariales o industriales c) su uso y apropiación ha incidido en su aplicación en diferentes contextos como las escuelas (Whitehead, 2009 en Ramírez, 2020).

Hoy día según Reig (2012) los docentes deben adaptarse a los contextos, tecnologías y lenguajes del mañana, de acompañar las ganas de crecer junto a los estudiantes con motivación y la cultura del aprendizaje participando activamente en programas de formación. Se viven cambios en la esfera de lo social, lo cognitivo y lo creativo, evolucionando desde las TIC hacia las TAC y las TEP. Es por lo que la educación debe pasar de la alfabetización a la apropiación y uso diario y de allí a la participación ciudadana. El conocimiento es una red que alimenta de información a organizaciones e instituciones, que a su vez realimentan la misma red, en estos momentos se aplican los principios del conectivismo que son: a) el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones y es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados, b) El aprendizaje puede residir en dispositivos, c) La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos (Siemens, 2006).

Las Tecnologías en el aula redefinen los roles de sus actores intercambiándose, además la secuencia de instrucción deja de ser lineal para hacer ramificada, por acción de la conectividad y los dispositivos móviles de conexión inalámbrica, lo que permite que el aprendizaje suceda en cualquier lugar y momento, lo que obliga a repensar la formación inicial, continua y permanente del docente con una verdadera apropiación

personal y profesional de las TIC, es decir, tener la necesidad de formación igual como necesitar el celular o el internet, mientras más se use como algo natural a diario te cambia la forma de internalizarla y usarla en todos los ámbitos.

El uso y apropiación de las TIC, es diferente en los ciudadanos y está cargada de factores emocionales, creencias y mitos, los docentes y estudiantes dicen que usan las TIC con propiedad, pero cuando se ven los productos tales como uso de Word, búsqueda de información, o cualquier otra tarea “rutinaria” se observa un desempeño deficiente, incompleto, márgenes inadecuados o presentaciones ineficaces y poco motivantes, entre otros errores, es decir, que no demuestran esas competencias, razón por la cual se debe hacer énfasis en su formación.

En este siglo XXI al repensar los desafíos que confronta la educación, podemos reflexionar en la inminente obligación de mejorar la calidad y eficiencia del uso de las Tecnologías en la UPEL, al demostrar la necesidad de mantener el DTE del IPC, como centro generador de investigaciones y apoyo en la docencia de pregrado, postgrado y extensión, un fenómeno emergente en el currículo y su transcomplejidad.

Una mirada a los procesos vividos en el DTE

El trabajo permite dar una mirada, desde el pasado hacia el futuro, tomando en cuenta la perspectiva de los informantes buscando en la memoria de sus actores, experiencias, emociones, sentimientos, y mostrar cómo se ha dedicado al desarrollo personal y profesional de los futuros docentes dando respuesta a las necesidades del país. Viajar al pasado, y develar una historia que parece que solamente descansa en la memoria de quienes han vivido momentos y hechos de la vida universitaria, son instantes que muy pocos han desenmarañado y expuesto a la luz pública. Por ello, se pretende mostrar, sobre la base del saber producido, los orígenes, la trayectoria, cómo se formularon, explicaron y comprendieron los conceptos, las teorías de enseñanza y de aprendizaje, y cómo se utilizaron los conocimientos y saberes relacionados con la Tecnología Educativa para responder a las políticas y adelantos tecnológicos a fin de

formar al docente que guiaría al país por una senda democrática, libre y de los venezolanos.

Un breve recuento del DTE en el IPC

La UPEL- IPC y como parte de ella el DTE ha vivido periodos enmarcados en políticas socioculturales, impregnadas en una tecnología que varía según las necesidades del ser humano, por lo que se ha incorporado en la educación de diferentes maneras. En esta investigación se seleccionó al IPC por su trayectoria histórica en conjunción con la tecnología, y por ser el único Instituto de la UPEL que tiene un Departamento académico - administrativo de Tecnología Educativa, al que están adscritos: a) el Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo “Dr. Mario Szczurek” con dos líneas productivas, “Investigación en Tecnologías de Información y Comunicación en Educación” e “Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo” b) La maestría en Educación, mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción, cuya idea y filosofía de los creadores formó desarrolladores que engrosaron el talento humano del DTE, que atiende cursos de pregrado, postgrado y extensión y administra para todos los estudiantes del IPC el eje curricular TIC y unidades curriculares obligatorias y de libre elección del eje didáctico en pregrado. Además, se valida y evalúan medios y otros recursos instruccionales.

En el IPC, el DTE es una organización educativa que desde sus comienzos ha estado en constantes procesos de cambios, transformaciones e innovaciones, tiene una trayectoria en la formación de docentes de la UPEL y que con el devenir de los tiempos impulsado por los cambios en el país y en el contexto de la Institución ha desarrollado cambios de estatus, nombres, metas, pero también en la misión, visión y valores.

La UPEL-IPC es una comunidad formadora de formadores regida por normas y reglamentos con una trayectoria de desarrollo curricular que ha incorporado de manera tácita o explícita la Tecnología tal como lo contempla en su artículo 4 el Reglamento general (UPEL, 1983), el cual señala que se formará al docente con vocación de

servicio con clara conciencia como agentes activos para el mejoramiento social, el desarrollo cultural, científico y tecnológico. Además, en las estrategias de la política 1 de Extensión (UPEL, 1985) se considera el desarrollo de programas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje con actitudes positivas hacia la adopción y uso de diversas innovaciones pedagógicas, científicas y tecnológicas y en las Políticas de Docencia numeral 8 (UPEL, 2000) refiere que las universidades deben redefinirse para responder a los desafíos de la innovación tecnológica.

Dicho planteamiento conduce a preguntarse ¿Es la UPEL-IPC una organización que ha aprendido de las diferentes evaluaciones de las reformas curriculares en el ámbito de la Tecnología? ¿Ha respondido a los diferentes adelantos tecnológicos y nuevas tendencias educativas en la formación de los docentes del país? ¿La experiencia y la información emanada constituyen el basamento requerido para la formación actual de docentes en la universidad? Para poder responder tales preguntas se requiere dar una mirada hacia atrás y reconstruir la historia del DTE en lo que se ha hecho durante los 84 años de Formación de Formadores del país. Esto conduce a develar los cambios en las reformas curriculares de la UPEL, el IPC y del DTE, haciendo énfasis en la incursión de la tecnología en el currículo y la influencia de diferentes factores políticos, socioculturales y por ende educativos.

MÉTODO

Para efectos de dar respuesta al propósito del estudio se desarrolló una investigación de campo, enmarcada en el paradigma interpretativo. Es un estudio de casos que Pérez (1998 citado por Dubs y Bustamante, 2008) define como el que realiza un análisis en profundidad de un fenómeno específico como un programa, un evento, un individuo, una comunidad, una institución, una clase o grupo, cuyo objetivo principal, es "comprender el significado de una experiencia" (p. 54), que permitió recopilar de los informantes clave, el conocimiento del contexto y de la situación histórica de las reformas estudiadas que se aborda en la problemática y, al mismo tiempo, considerar gran cantidad de información desde diversas perspectivas. En esta

investigación están presentes los valores de los involucrados en la sociedad de cada momento y se concibe la realidad en estudio como dinámica, múltiple, sistémica, compleja, fluida, y abierta a los procesos sociales y humanos que se explican, los estudios históricos o de interacción social asumen que los investigadores han creado redes, que convergen con el área temática que nos ocupa.

Se realizó una triangulación de fuentes entre: la percepción de los actores, el análisis del contenido de diferentes documentos, y la experiencia de los investigadores. El trabajo se organizó en las siguientes Fases: I) Análisis de la documentación referencial: que llevó a una revisión crítica del estado del arte del conocimiento sobre las diferentes posiciones teóricas y documentos emanados por el IPC y la UPEL II) Experiencia de docentes del IPC: incluidos los autores de este trabajo y III) Trabajo de campo: mediante la aplicación de entrevistas en profundidad: a) tres(3) profesores que organizaron la información y trabajaron en el IPC, b) dos (2) estudiantes egresados con mención en Tecnología Educativa, c) dos (2) Estudiantes de la reforma de otras especialidades y de la co-especialidad de Tecnología Audiovisual y d) dos (2) estudiantes del diseño 1996.

RESULTADOS

Debemos comenzar por señalar que la visibilidad del DTE al igual que el concepto de Tecnología Educativa según los informantes es desconocido para la mayoría del colectivo institucional, que lo ha considerado como aparatología ligada a la enseñanza programada e individualizada hasta los medios de proyección audiovisual, o como diseño y práctica instruccional (Villarroel, 1993), además consideran que el DTE debe convertirse en un taller de reparaciones o personal técnico que atienda los medios o aparatos de enseñanza, desconociendo toda las fortalezas que tiene para la educación y las reformas curriculares del macrosistema IPC, luego UPEL-IPC y el sistema DTE.

Para Cabero (1999) la Tecnología Educativa es una disciplina integradora, viva, holística y significativa de la Educación, mientras que para Szczurek (1990) y las

jornadas de Tecnología Educativa (1984) es un campo que implica un proceso creativo interdisciplinario y sistémico que usa ciencia, tecnología y experiencia para producir soluciones a problemas específicos y satisfacer necesidades, optimizar la operatividad del sistema educativo. Es de acotar que la Tecnología educativa ha evolucionado y se adapta al contexto sin dejar de lado los adelantos de las diferentes épocas.

Reformas curriculares del IPC y Tecnología Educativa

El Nacimiento del Instituto Pedagógico Nacional (1925-1950)

Albornoz, (1986) señala que el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) inicia sus labores el 9 de diciembre de 1936. Según la Resolución 109.984, de fecha 14/10/36. Con un Plan de Estudios que se administra a lo largo de tres años y que en 1949 se elevó a cuatro. Este plan de la carrera de formación de docentes incluía un Curso General: obligatorio para todos los alumnos, uno de Idiomas, además algunos cursos especiales. El mismo autor señala que:

los alumnos debían adquirir, además, mediante cursos auxiliares u otros medios las siguientes habilidades: a) Dibujo de Ilustración didáctica; b) Manejo de equipos de proyección fija y animada, empleo didáctico de los mismos y c) uso, preparación y reparación del material de enseñanza en sus respectivas especialidades (p.19)

En los años 40 los tecnólogos educativos desarrollaron programas basados en el logro de objetivos precisos y concretos de aprendizaje, que envolvían el desarrollo de destrezas específicas según las tareas a desempeñar, revelaban ¿Cómo presentar la información?, ¿Cómo organizar a los alumnos en el salón?, ¿Qué prácticas deben ejecutar?, ¿Cómo se usan los medios y recursos audiovisuales, y medición precisa de los resultados de aprendizaje a través de pruebas estandarizadas? (Área, 2009).

La Reforma del IPC (1950-1975) y La Tecnología de la Época

En 1958 - 1959, se amplía la Sección de Investigación y Extensión Pedagógica, Técnicas Modernas de Enseñanza, como una dependencia del departamento de

Pedagogía con el propósito de “contribuir a la tecnificación de la enseñanza mediante la realización de programas de ayuda para la Escuela Primaria, la enseñanza Media y la Educación Normal” (Albornoz, 1986). En 1959 el Ministerio de Educación aprueba la creación del **Servicio de Preparación de Material Biológico** como una dependencia del Departamento de Biología y Química con una administración independiente que hasta 1962 se maneja con propiedad en el currículo de Primaria, Media y Educación Normal dado que se encargaba de: a) Dotación y asistencia técnica de materiales a Institutos de Educación Media; b) Brindar asistencia técnica a estudiantes del Pedagógico c) Suministro de materiales y Docencia a través de seminarios para estudiantes al Departamento de Biología y Química (Elaboración de materiales); y d) Organización de museos con fines didácticos y científicos. Lo que involucra el desarrollo, la expansión, la ampliación y difusión de los conocimientos propiciando el diálogo de saberes en un vínculo virtuoso con la comunidad lo que proyecta responsabilidad y compromiso social y ciudadano (Guzmán, 2016; Moreno, Sánchez, y Silva, 2016; Suárez y Yegres Mago, 2016).

En 1965 cambia de nombre a “Servicio de Elaboración de Material Didáctico” con dos secciones, una encargada de la elaboración de material biológico y otra para formar en Técnicas Audiovisuales, cuyos objetivos son: dictar seminarios sobre manejo de recursos audiovisuales para estudiantes, brindar asistencia técnica y asesoramiento a los docentes y elaborar material audiovisual (Messori y Fernández, 1985).

En las décadas de los 50 y 60 la Tecnología Educativa cuyo objeto de estudio fue la introducción de medios y recursos de comunicación, para incrementar la eficacia de los procesos de la enseñanza y aprendizaje como campo de estudio dentro de la Educación, surge en el contexto norteamericano la difusión e impacto social de los massmedia: radio, cine, tv y prensa. (Área, 2009 p.16). Mientras que en los años 60 y 70 se desarrollaron modelos más sistemáticos para el proceso de producción, diseño y uso de medios como la radio y la televisión para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto presenciales como a distancia, presentando contenidos de manera más eficiente. Los medios instruccionales debían por una parte responder a sus

características propias para hacerlos atractivos a la audiencia y por otra ser elaborados por profesionales expertos en las temáticas a estudiar y el lenguaje a usar.

En marzo de 1967, el informe presentado por la Comisión Evaluadora del Instituto Pedagógico (CEDIP) señala que se requiere de una nueva estructura reglamentaria académico-administrativa y un nuevo currículum ajustado a esa evaluación. Las comisiones de currículo de los departamentos integraron y concluyeron con el plan de estudio de la reforma atendiendo a las características de las especialidades. En 1969 - 1970 se implanta la reforma, y se pasa de un régimen anual a uno semestral, con unidades crédito y de un currículo rígido a uno flexible. 1969 -1974 el Instituto trabajó con dos planes de estudios, régimen anual y régimen semestral (Albornoz, 1986).

Además, se crea el Departamento de Elaboración de Material Didáctico con los propósitos: a) Investigación, adaptación y diseño del material didáctico para Educación Media, b) Elaboración de diseños de material didáctico para su uso en las cátedras del Instituto, c) Investigación sobre Tecnología Audiovisual, d) Realización de seminarios de adiestramiento en el manejo de Técnicas Audiovisuales y elaboración de material biológico, e) Organización y Realización de seminarios para los alumnos del Instituto pedagógico donde se ejerciten en la elaboración de material didáctico para las diferentes especialidades. Los docentes de la época aplicaban estrategias y medios que eran usados internacionalmente. (Messori y Fernández, 1985).

El Consejo Académico el 14 de marzo de 1969, cambia de nombre de Departamento de Elaboración de Material Didáctico al Departamento de Tecnología Audiovisual, cuyos objetivos son: a) Elaboración de material didáctico. b) Divulgación y asistencia técnica a los demás departamentos y a los planteles de Educación Media. c) Seminarios de adiestramiento en la elaboración y aplicación de los recursos didácticos; organización y administración de laboratorios para profesores y estudiantes del Instituto (Albornoz, 1986, p144). Ya que se administraba: **docencia** a través de los seminarios de recursos audiovisuales y material didáctico, y un curso denominado “Seminario sobre Aplicación de Recursos Audiovisuales en Educación Media” cuyo propósito era “adiestrar a los

alumnos en la elaboración de material didáctico y operación de equipos al menor costo posible, así como también conozcan y analicen las técnicas en el uso de los mismos” y **en extensión**: asistencia técnica tanto al pedagógico como a los planteles de Educación Media, y elaboración de material didáctico para aquellos institutos que así lo solicitan.

Los decretos 1574 y 1575 publicados en las gacetas 30.316 (16 /1/1974) y 30.320 y (2/2/1974), mencionan el subsistema de educación superior no universitario que incluye los institutos y colegios universitarios; allí se ubican a los institutos pedagógicos encargados de la formación del docente que atiende los primeros años de escolaridad hasta el bachillerato, media y diversificada, manteniendo en este sentido la tradición de la normal de la sociedad francesa y fortaleciendo la figura del técnico superior. Es de hacer notar que al Instituto Universitario Pedagógico de Caracas se le establece un reglamento interno propio con el decreto 567 del Ministerio de Educación, ente rector para la época publicado en la Gaceta oficial 2505 del 21/9/1979 (Castellano, 2011).

Además, se establecen los departamentos en las estructuras organizacionales de las escuelas de educación y en los institutos pedagógicos, modelo norteamericano que produce un cambio en su manejo, y se superpone a las cátedras, que siguen siendo reconocidas como unidad académica y funcional, articuladas entre sí e integradas, caracterizadas por sus objetivos, status legal, currículum y administración (Castellano, ob. cit.)

Del Departamento Audiovisual al Departamento Tecnología Educativa (1970-1990)

Los modelos curriculares de los 80 y 90 sustentados en el positivismo científico, tratan de satisfacer las demandas de los grupos económicos con la diversificación de carreras técnicas administrativas y la creación de universidades experimentales con pocas carreras para el desarrollo científico y social. Estas reformas curriculares son realizadas bajo un enfoque tecnocrático, producto del conductismo operante como rasgo significativo de las teorías psicológicas presentes en la educación, por encima del

desarrollo holístico del ser humano, sin perder lo ecuménico normalista base de sustentación de la labor en los pedagógicos con perfiles dirigidos a campos muy específicos, minimizando la formación política y humanística en todas las áreas del conocimiento (Castellano, 2011; Rauseo, 2015). Además, se desarrollan los enfoques tecnológico-eficientista y sistémico del currículo, prescriptivo, comprensivo, el desarrollo curricular y la tecnología educativa se sustentan en un cuerpo de objetivos que sirven para su planificación, ejecución y evaluación (Barreto, 2009).

La estructura del Departamento de Tecnología Audiovisual la constituyen tres áreas de conocimiento: Diseño de Instrucción, Producción de Conocimiento y Administración de cursos de Tecnología Educativa, que incluye las ayudas para el aprendizaje (programación, estrategias) y la enseñanza (equipos técnicos), además forma parte integral de todo proceso de aprendizaje, mediante el análisis sistémico.

En el plan de estudios del IPC, el Departamento de Tecnología, administra los cursos obligatorios, de Adiestramiento en Recursos Audiovisuales para todo el estudiantado dentro de la Formación Pedagógica. Preparación de material didáctico y en un área secundaria se dictan cuatro asignaturas denominadas “Principios generales de Diseño, Dibujo y Producción. Además, cursos electivos sobre (a) Tecnología audiovisual y (b) Técnica de Laboratorio. También se ofrecía la co-especialidad en Tecnología Audiovisual que contaba 128 créditos propuesta para las especialidades de Matemática, Pedagogía y Educación Física y de la cual egresaron los primeros docentes en 1974. (Messori y Fernández, 1985). Lo que según los informantes les permitió abrir otras perspectivas a la carrera y tener otra visión como docente.

El 4 de julio de 1977 el Consejo Académico del IUPC aprueba la medida de pasar la asignatura “Seminario sobre Aplicación de Recursos Audiovisuales en Educación Media” de obligatoria a electiva. Entre los fundamentos “técnicos” que adujo el subdirector académico Prof. Guillermo Cedeño (op. cit.) se tiene:

- “Por su naturaleza esta asignatura **“no constituye parte esencial”** en la preparación básica que necesita un docente. Igual entrenamiento y posiblemente mayor eficacia, se podría alcanzar bien a través de las asignaturas de la especialidad”. Se sabe que nadie puede enseñar lo que no sabe, es posible que su especialidad pudiese enseñarle esos medios, pero no había evidencias probadas de eso. La pregunta es si en las especialidades que se ofrecían para el momento estaban los especialistas en desarrollo y producción de medios requeridos para atender la demanda.

- “Al pasar esta asignatura de obligatoria a electiva se introduce un elemento de flexibilidad cuyo efecto sería el incremento de egresados mediante el proceso formativo de los docentes”. No se encontraron investigaciones evaluativas que justifiquen la percepción de que el curso represaba estudiantes y hay mayor flexibilidad.

- “Razones de orden práctico (represamiento de alumnos que no han podido cursarla, alta deserción) y de orden económico (requerimientos elevados en equipo, personal e instalaciones físicas para atender la demanda lo que se traduce en un incremento de costos desproporcionados si se comparan con el valor complementario que ella tiene”. No conocemos la experticia del docente que hizo tal informe, pero debía haber un trabajo de factibilidad, es decir un análisis costo beneficio más exhaustivo, y que generará en forma prospectiva las consecuencias que acarrearía para los futuros docentes el no tener esos conocimientos.

Según los informantes clave, no hay evidencia escrita de consultas a profesores, egresados o estudiantes del Instituto que expliquen estas afirmaciones, además *“como maestra enseñé a mis maestras y aplique con mis estudiantes con esos medios efectivos”* (Morales en entrevista personal, agosto, 2020). La co-especialidad duró hasta el año 1983 II, la Resolución N° 12 del Ministerio de Educación, del 19 de enero de 1983 que aconseja su reformulación y puesta al día, para adaptar la política de formación docente a las nuevas orientaciones del proceso escolar. La reforma curricular incluyó en el componente de Formación Pedagógica los cursos: Recursos para el aprendizaje I y II, Diseño de Instrucción y muchos de los cursos del área secundaria

pasan a ser electivos, la concepción de Tecnología Educativa gira en torno al diseño y planificación de la Educación y se refiere a la aplicación de principios de aprendizaje para lograr un cambio de conducta, se basa en el estudio de la audiencia, la formulación de objetivos, análisis de tareas, selección de estrategias y medios audiovisuales apropiadas para el aprendizaje (Guzmán, op. cit.).

La ley Orgánica de Educación de 1980, y la Resolución 12 de manera directa e indirecta tienen injerencia dentro del perfil reflexivo crítico debido a la carga ideológica que tiene cada uno de estos instrumentos. En el desarrollo de nuevos currículos, se dictan cursos para implantar programas, dando conocimientos aislados con énfasis en la evaluación y metodología de enseñanza, convirtiéndolos en pautas fijas de aplicación de procesos de enseñanza y aprendizaje, creando una formación entendida como la unidad del conocimiento alrededor de las formas de enseñanza de las escuelas normales, obviando los cambios sociales y de nuevas tecnologías de enseñanza que se venían gestando en la educación, y con la capacidad reflexiva y crítica, como una forma de diferenciarlo de un ejecutor de técnicas y destrezas de enseñanzas (Rauseo, 2015).

La visión y misión del departamento para la época

En 1984 cambia de nombre a Departamento de Tecnología Educativa con la misión de formar profesionales especializados, promover la investigación en relación con Tecnología Instruccional, contribuir a la formación profesional del estudiante en el área, asesorar a docentes e instituciones educativas del país, producir materiales educativos y ejecutar programas de perfeccionamiento y actualización del docente en servicio.

En 1987 la UPEL ajusta y unifica el currículo de los Institutos Pedagógicos a la normativa legal vigente a través de la política de formación docente de la universidad con el propósito de homologar los planes de estudio y permitir la articulación de la carrera docente y la movilidad de sus estudiantes. El currículo se organiza en atención a los propósitos, niveles, áreas, prelaciones, bloques homologados e institucionales, tipo de curso o fase y otras estrategias definidas en los proyectos de cada instituto. Los

componentes son formación: general, pedagógica, especializada y práctica profesional. El diseño curricular UPEL garantizó la coherencia interna del currículo, Bloque Común Homologado de la carrera docente (Guzmán, 2016).

El DTE, basado en el enfoque de sistemas, administra los cursos obligatorios: Planificación de la Instrucción y Estrategias y Recursos Instruccionales, y los electivos: Producción de Radio, Producción de TV, Producción de Fotografía, Organización y Administración de Centros de Recursos y Comunicación Social Educativa, subsistemas que conforman el todo sinérgico con el resto de los elementos del sistema instruccional. En el ámbito nacional, destacan las Comisiones Institucionales de Currículum a nivel universitario dirigidas a la aplicación de los parámetros y criterios para la modernización o transformación.

Los indicadores de los 80' son: el desarrollo de modelos de planificación y evaluación curricular con énfasis en la enseñanza individualizada y el aprendizaje para el dominio, dando mayor importancia a los contenidos que a los objetivos al asumir nuevos paradigmas en la construcción del conocimiento (Barreto, 2009).

El DTE y el currículo de la UPEL (1996 y 2015)

Según Castro (2009) el currículo de 1996, aún en desarrollo y paralelo al diseño de 2015, debe responder a las políticas educativas del momento, lo cual y según las entrevistas informales y la experiencia de este docente permiten señalar las siguientes observaciones: a) Tiene una vigencia de más de nueve (9) años sin modificaciones oficiales. Con una evaluación que no se sabe hasta qué punto fue objetiva y realizada por parte de los actores principales. b) El diseño no contempla en sus documentos su propia evaluación y actualización permanente, c) No hay políticas de coordinación entre los diferentes Institutos en la ejecución y administración de los planes de estudio, d) No asume concepciones curriculares ni teorías pedagógicas definidas. e) Los programas sinópticos y analíticos realizados están en función de contenidos, no de competencias a alcanzar de acuerdo con el perfil de la especialidad y de la carrera.

Según este autor, estas situaciones ocurren debido a la ausencia de políticas que faciliten instrumentar la gestión del conocimiento acumulado en la Universidad y que a su vez le permitan adaptarse a las situaciones cambiantes del entorno social y físico. Dichas causas son:

- Falta de articulación en la administración de los componentes de Formación: General, Especializada, Pedagógica y Práctica Profesional, en desmedro de una formación que permita establecer las debidas conexiones entre los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes requeridas para la formación docente.
- Repetición de contenidos en los cursos y fases y, por otra parte, la inexistencia en los programas didácticos de temas relevantes que deben ser desarrollados.
- Desarticulación e inadecuada administración de las unidades curriculares, en especial las que conforman el eje didáctico, con las fases de la práctica profesional.
- Poca flexibilidad en la administración del currículo, al no permitir alternativas para diversificar el proceso formativo en la Universidad, desfavoreciendo la integración.
- Predominio de una administración curricular centrada en el plan de estudios y los contenidos más que en el aprendizaje del estudiante como proceso de desarrollo y crecimiento personal y profesional.
- Diferencias significativas en el número de horas asignadas a los cursos y fases de los bloques homologado e institucional y en la denominación y ubicación de los cursos o fases en las distintas áreas y niveles.

El DTE administra para todas las especialidades de la UPEL-IPC los cursos teórico - educativos: Estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples en el aula de clases, estas dos últimas propuestas a partir de un diagnóstico de necesidades tanto de docentes como de estudiantes (Guzmán, 2002), y en las optativas metodológicas “Uso

instruccional de la WWW". Además, en el área de extensión se ofrece Elaboración de Presentaciones en PowerPoint y Uso de la Webquest (Centeno, 2015) que son las Actividades de extensión acreditables con mayor número de estudiantes y una excelente evaluación en el IPC. Es de acotar que, la homologación implicó la disminución en el número de horas de los cursos de planificación y estrategias por lo que se reducen los contenidos y en algunos casos el número de horas de práctica, desmejorando la efectividad y eficiencia puesto que se disminuye el aprender haciendo y la cantidad de medios que se desarrollan.

Los adelantos tecnológicos de los 80' y 90' entre ellos las TIC, permitieron a los productores de medios y recursos con base al constructivismo y al conectivismo, tomar en cuenta el hipertexto y la hipermedia realizando diseños ramificados en lugar de lineales como se había hecho. Para esta época se comienza con fuerza en Venezuela la incursión de las TIC en la educación, con base en los estándares TIC para docentes de la UNESCO (2008 y 2016) y otros. En el DTE, De Marco (2002) desarrolla su trabajo, el cual contempla la incorporación efectiva de las TIC en el proceso educativo, por una parte, en las asignaturas del eje didáctico y por la otra en la actualización y capacitación del personal académico con el coaching de sus pares. La incursión en internet, uso, almacenamiento y procesamiento de la información que luego se incluyen en los cursos y en actividades de extensión ofrecidas por el DTE. Además, como objetos y/o propuestas de trabajos de grado, tesis doctorales o de ascenso y en el diseño 2015 el DTE asume la administración del eje TIC en el IPC.

La UPEL define las TIC como un eje curricular que permea a todo el currículo, igualmente brinda la oportunidad de facilitar e impulsar el desarrollo profesional tanto del docente como de sus aprendices. Beltrán (2017) señala que, en su Instituto, el Diseño 96 vincula la formación docente con el contexto social, e incluye la incorporación de TIC en los cursos; sin embargo, estos no se ven reflejados en los planes de estudio. Además, el eje curricular TIC se debe administrar en todos los componentes, con una dinámica de trabajo colaborativo y cooperativo en la administración curricular, adaptarse

a diversos espacios de aprendizaje, a los modelos o estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Dilone (2019); Castillo (2019); Delgado (2019); Castro y Guzmán (2020) son ejemplos de trabajos de TIC y su influencia en los elementos del sistema educativo, además han referido y propuesto soluciones a problemas en la formación continua y permanente del docente y el estudiante de diferentes niveles, modalidades, u otros profesionales no docentes, estrategias innovadoras en diferentes áreas del conocimiento con énfasis en uso y apropiación de las TIC tanto personal como profesional, así como la producción de medios digitales o no, como parte de las soluciones factibles a problemas o como ayudas a los diseños de cursos, talleres, diplomados, entre otras soluciones. En el DTE se han desarrollado cursos, talleres, diplomados, aulas virtuales, videos, blogs, grupos de Facebook, sitios web, contenidos en formato CD-ROM, Webquest y otros medios que han permitido actualizar las asignaturas que ofrece, tales como simulaciones y juegos instruccionales (De Marco y Guzmán, 2008, 2012).

Como se puede observar en el DTE, las TIC, su uso y apropiación al proceso educativo han planteado cambios importantes en los fines y en el rol que desempeñan sus actores. Lo que exige creatividad, reflexión, acciones, y plantear propuestas factibles, que conduzcan a un aprendizaje efectivo, significativo y constructivo basado en el contexto real que no conduzca a más angustias y problemas, desafortunadamente las políticas del país de desinformación, con poca o casi inexistente inversión en educación, infraestructuras ineficientes, y con poca o ninguna seguridad, además con un internet dentro y fuera de las escuelas escaso o ausente, incluso pocos teléfonos en muchas casas, nos preguntamos ¿y entonces?

CONCLUSIONES

El DTE, desde sus inicios ha desarrollado en los docentes en formación y en servicio la tecnología imperante para cada época y se muestra que el aprendizaje es algo

personal en tanto que es un proceso que produce un cambio en el estudiante, referido no sólo a su modo de pensar, sentir y actuar, sino también en su acción, respondiendo así a como ser, saber hacer y saber estar. Pero su planificación, ejecución y evaluación está en manos de la tecnología educativa, es por ello que el departamento que ha administrado las asignaturas que median estas competencias, enseñan las mismas con las palabras y acción, lo que demuestra a la comunidad que es importante y que hay que fortalecerlo. Sobre todo, en esta época de Pandemia y la notable necesidad del desarrollo de las TAC y las TEP.

Pero la comunidad ipecista desde sus inicios se ha caracterizado por desconocer la importancia de la tecnología, y cómo ha influido en el currículo de la UPEL-IPC. Los hallazgos obtenidos en las entrevistas en profundidad, y las reflexiones a partir de la experiencia de los autores, que han vivido las reformas curriculares como estudiantes y docentes, quienes han ejercido cargos de jerarquía como: subdirector de docencia, jefe de departamento, de programa y de cátedra, coordinador de investigación y de planificación y desarrollo, coordinadores de línea y de unidad de investigación, docentes de pregrado, postgrado, extensión y educación media, permiten concluir que gran parte de los docentes de diferentes épocas han aprendido a usar la tecnología en diferentes ámbitos, sin embargo, no han aprendido a valorarla.

Hay que precisar, pese opiniones contrarias que no se debe continuar enseñando los medios considerados viejos (diapositivas, láminas, guías, rotafolios, entre otros,) debido a la realidad venezolana que está lejos de ser la ideal, en muchos casos solo estos medios se pueden usar, pero los investigadores consideran que debe haber un equilibrio entre lo antiguo y lo nuevo pues debe formarse en las competencias que se requieren, no solamente para las que se tienen. A continuación, se mencionan algunos temas que el futuro docente debe manejar con propiedad y que el DTE y por ende la UPEL-IPC debe incluir dentro de las unidades curriculares que administra a través de pregrado, postgrado y extensión.

- Se considera que ya se debe profundizar en la apropiación de las TIC, TAC y TEP en diferentes ámbitos de la vida, para ello es fundamental su participación en los diseños, desarrollo y evaluación en los cambios curriculares y considerar la alfabetización tecnológica solamente para quienes lo requieran.

- Diseñar, implementar y evaluar escenarios educativos apoyados en TIC, TAC y TEP, profundizando así en el aprendizaje y la eficiencia de los procesos educativos que pueden responder a los diferentes canales de percepción de los estudiantes, generar la participación, producción y consumo de conocimiento, empoderamiento y concientización de su posición en la sociedad que se traduce en expresiones de protesta y/o acción pública, convirtiéndolos en productores y consumidores de contenido.

- Contemplar la enseñanza para la reflexión y el pensamiento sistémico y crítico entendiendo que es un proceso de construcción cooperativa que se genera en la clase con los sujetos implicados (Rauseo, 2004). En esto influye actualmente en alto grado el manejo de las tecnologías de aprendizaje, el conocimiento, la participación y el emprendimiento creando tendencias y estrategias para el desenvolvimiento del docente.

- Desarrollar medios y recursos digitales, tales como: *Webquest*, Escuelas 2.0, hipermedios digitales (*podcast*, sitios *web*, *edublogs*, *wikis*, *e-books*, uso de plataformas de enseñanza y aprendizaje, redes sociales, para consumir o desarrollar cualquier contenido y propiciar la participación ciudadana, editores de audios, fotografías y videos. Usar con propiedad las aplicaciones de comunicación.

- En estos momentos de pandemia se han sobresaturado las comunicaciones a través de *Google meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, *Telegram* con familiares, amigos y entre los actores del sistema educativo por lo que el uso de estos deben ser incluidos entonces en las competencias a desarrollar.

- Desarrollar estrategias innovadoras con base en la audiencia, el contexto y los elementos directrices a desarrollar que motiven, medien y desarrollen el aprendizaje autorregulado y significativo tales como: enseñanza creativa, aprendizaje cruzado, aprendizaje colaborativo, *storytelling*, aprendizaje basado en retos, en proyectos, aprendizaje invertido, el aprendizaje basado en juegos.

- Desarrollar cursos, talleres, diplomados y medios digitales para la formación del ciudadano en liderazgo, comunicación, empoderamiento y asertividad.

- Incorporar efectivamente las Redes Sociales en el campo formativo desarrollando consumidores y productores de contenidos que coadyuvarían en la divulgación de la información a nivel global, local y en tiempo real. Así la educación se dirige hacia la nueva docencia 3.0, la cual se orienta a obtener competencias, habilidades y conocimientos, en las comunidades virtuales instituidas.

- Desarrollar temáticas relacionadas con el internet seguro para el desarrollo de habilidades y destrezas que le permitan identificar, proteger y proteger a otros de los peligros y amenazas que puedan sufrir al navegar por Internet y en la interacción en las redes sociales.

- Considerar pertinente dentro de las Universidades y en especial en los otros Institutos adscritos a la UPEL, un DTE o su equivalente que permita investigar, apoyar y desarrollar nuevas fuentes de desarrollo tecnológico para el ámbito educativo; su inserción dentro de los procesos de desarrollo del currículo.

REFERENCIAS

Albornoz, J., (1986) El Instituto Pedagógico; Una visión Retrospectiva. Caracas, Venezuela: Ediciones del Congreso

Área, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa [Libro en línea]. <http://issuu.com/manarea/docs/tecnologiaeducativa>. [Consultado 2020, abril 10]

Barreto, N, (2009) Argumentos Teóricos Que Subyacen A Los Cambios Curriculares En La Universidad Venezolana. Caso UPEL tesis de grado publicada por la Universidad

- de la TECANA
https://tauniversity.org/sites/default/files/tesis/tesis_nancy_barreto_de_ramirez.pdf
[Consulta: 2020, abril 1].
- Beltrán, M., (2017) Principios Teóricos Hacia La Integración De Tecnologías De Información Y Comunicación En Formación Docente Para Educación Inicial. Tesis Doctoral no publicada UPEL-IPC. Caracas
- Castellano, A., M. E. (2011) Universidad y Educación Superior en Venezuela 1952-2002. En Venezuela. Medio siglo de historia educativa 1951 – 2001. Luque, Guillermo (compilador). Venezuela. Medio siglo de historia educativa 1951 – 2001. Caracas: Ministerio para el Poder Popular para la Educación Universitaria
- Castillo, E., (2019), Competencias en el Uso Y Manejo De TIC De Los Docentes Del Departamento De Biología Y Química De La UPEL – IPC. Trabajo de grado no publicado, UPEL-IPC
- Castro, S. (2009). Políticas Educativas Basadas En La Gestión Del Conocimiento Para La Universidad Pedagógica Del Siglo XXI Tesis Doctoral no publicada UPEL-IPC. Caracas
- Castro, S. y Guzmán, B. (2020). 15 años de las TIC en Investigación y Desarrollo Tecnológico de la UPEL. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 4(13), 64 - 83. disponible: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i13.92> [Consulta: 2020, abril 1]
- Centeno, M. (2015 septiembre-diciembre) Propuesta de un multimedia sobre la Webquest con fines educativos para docentes del Instituto Pedagógico de Caracas Revista de Investigación 39(86) p39-61 disponible: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300003&lng=es&tlng=es. [Consulta: 2020, abril 15]
- Cabero, J., (1999) Tecnología Educativa Editorial Síntesis SO. 1999 Madrid, España
- De Marco, A. (2002). Las Nuevas Tecnologías Aplicadas En El Desarrollo Profesional Docente Del Departamento De Tecnología Educativa, Tesis de grado no publicada UPEL-IPC
- De Marco, A. y Guzmán, B. (2008). Diseño y Evaluación de un prototipo de CD rom para el curso Simulaciones y juegos instruccionales del Departamento de Tecnología Educativa en el Instituto Pedagógico de Caracas Revista de Investigación [Revista en línea] 65. Disponible: <http://www2.scielo.org/ve/pdf/ri/v32n65/art08.pdf> [Consulta: 2013, septiembre 10]
- De Marco, A., y Guzmán, B., (enero – abril 2012). Un ambiente Web para la asignatura simulaciones y juegos instruccionales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Revista de Investigación [Revista en línea] 75, (36). Disponible: http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1010-29142012000100006&script=sci_arttext [Consulta: 2013, septiembre 10].
- Delgado. N., (2019) competencias para el diseño de medios instruccionales apoyados en las TIC, dirigido a los funcionarios de la BPCE "Cecilio Acosta Trabajo de grado no publicado, UPEL-IPC

- Dilone, D., (2019), Integración De Las Tecnologías De Información Y Comunicación En La Educación Inicial Trabajo de grado no publicado, UPEL-IPC
- Dubs, R. y Bustamante, S. (2008). Investigación educativa: estrategias para la elaboración del proyecto de investigación. Manual de apoyo. Caracas: UPEL
- Guzmán, B., (2002) Las Inteligencias Múltiples y Los Estilos De Aprendizaje En El Proceso Enseñanza – Aprendizaje: Una Propuesta Para Su Implementación Trabajo de ascenso no publicado UPEL –IPC. Caracas
- Guzmán, B. (2016). Departamento de Tecnología Educativa. Una dependencia en cambio permanente. En: Historia de los Departamentos del Instituto Pedagógico de Caracas (375-401). Fondo Editorial Mariano Picón Salas del UPEL-IPC. Caracas
- Messori, S., y Fernández, I (1985) tecnología Educativa: Un Departamento Una Trayectoria Trabajo de ascenso sin publicar tomo I y II UPEL-IPC. Caracas
- Moreno, E., Sánchez, C. y Silva, E. (2016). Departamento de Biología y Química En: Historia de los Departamentos del Instituto Pedagógico de Caracas (49-108). Fondo Editorial Mariano Picón Salas de la UPEL-IPC. Caracas
- Ramírez, L., (2020) Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. Revista Educación, 44(1), enero - junio, ISSN: 0379-7082 / 2215-2644 Disponible. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222> [Consulta: 2020, septiembre15]
- Rauseo, R., (2004) Uso del perfil reflexivo crítico por el docente de educación física en su labor educativa. Trabajo de grado de maestría no publicado, UPEL – IPC, Caracas
- Rauseo, R., (2015) Currículo y su vinculación con la Formación Universitaria en Educación Física. Estudio Comparativo, UPEL – IPC. Tesis Doctoral no publicada, UPEL – IPC, Caracas
- Reig, D. (2012) Taller Entornos Personales de Aprendizaje (Intuición digital) <http://www.dreig.eu/caparazon/2012/01/19/taller-pln/> [Consulta: 2018, diciembre 7]
- Rodríguez, R., y Guzmán, B. (2020 marzo) Formación Del Docente De Música Y El Mercado Laboral Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación 20 (1) 17-25 Disponible http://revistas.upel.digital/index.php/sinopsis_educativa/article/view/8316 [Consulta: 2020, septiembre 7]
- Sánchez, J. y Yegres M, A. (2016). Departamento de Pedagogía En: Historia de los Departamentos del Instituto Pedagógico de Caracas (261-322). Fondo Editorial Mariano Picón Salas de la UPEL-IPC. Caracas
- Siemens, G. (2006) Conociendo el Conocimiento. Ediciones Nodos Ele
- Szczurek, M., (1990, febrero). Tendencias actuales de la Tecnología educativa. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Tecnología educativa en Venezuela. Caracas. UCV

- UNESCO (2016, Julio 19). [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.UNESCO.org/new/es/UNESCO/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/> [Consulta 2016, Julio 19]
- UNESCO (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.oei.es/tic/unescoEstandaresDocentes.pdf>. [Consulta: 2015, Julio 15]
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (1983). Reglamento General. Caracas
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2000). Políticas de Docencia. Vicerrectorado de Docencia. Caracas
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (1985). *Políticas de Extensión* de la UPEL Vicerrectorado de Extensión. Caracas
- Villarroel, C., (abril 1983) La Tecnología Educativa Revista a de Pedagogía número especial dedicado a Tecnología Educativa volumen X (19) 9-29 Caracas

**Evaluación del diseño curricular por competencias Especialidad
Educación Primaria y la gestión en el Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio, Los Teques**

Evaluation of curriculum design by competencies Primary Education
Specialty and management in the Instituto de Mejoramiento
Profesional del Magisterio, Los Teques

Avaliação do desenho curricular por competências Especialidade e gestão
do Ensino Básico no Instituto de Aperfeiçoamento Profissional da
Docência, Los Teques

Ana Yelena Guárate de Hernández

ana.guarate@upel.edu.ve

<https://orcid.org/0000000311942960>

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del
Magisterio (UPEL/ IMPM), Los Teques- Miranda, Venezuela**

Artículo recibido en enero de 2021, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Esta investigación responde al enfoque cualitativo, de evaluación de programas educativos, sustentada en el paradigma interpretativo subjetivistas y socio-crítico (Sandín, 2003) orientados a la toma de decisiones y al cambio (Sánchez, 2013). Objetivo: Evaluar el Diseño Curricular: Especialidad Educación Primaria, así como el desempeño de los docentes que gestionan el Plan de Estudio en la Extensión Académica UPEL-IMPM Los Teques. Es importante por cuanto permite develar su impacto y consecuencias para tomar decisiones, optimizar y mejorar su aplicabilidad. Se sustenta en la Declaración Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI (1998), la fundamentación del Proyecto AlfaTuning Latinoamérica (2004-2007), sus logros/perspectivas al 2019 en diversas universidades; los modelos curriculares: Universidad de Deusto (2000), Vargas (2006), Díaz Barriga y otros (1990). Conclusión: Los resultados de la evaluación develan las deficiencias que presenta este diseño en cuanto al contenido y aplicabilidad, para la gestión del desempeño docente en/de la Extensión Académica UPEL-IMPM Los Teques.

Palabras clave: *evaluación del diseño curricular; desempeño docente que gestionan el diseño; diseño curricular especialidad educación primaria*

ABSTRACT

This research responds to the qualitative approach, of evaluation of educational programs, based on the subjective and socio-critical interpretive paradigm (Sandín, 2003) oriented towards decision-making and change (Sánchez, 2013). Objective: Evaluate the Curricular Design: Primary Education Specialty, as well as the performance of the teachers who manage the Study Plan in the UPEL-IMPMP Los Teques Academic Extension. It is important because it allows to reveal its impact and consequences to make decisions, optimize and improve its applicability. It is based on the World Declaration of Higher Education in the 21st century (1998), the foundation of the AlfaTuning Latin America Project (2004-2007), its achievements / prospects for 2019 in various universities; the curricular models: University of Deusto (2000), Vargas (2006), Díaz Barriga and others (1990). Conclusion: The results of the evaluation reveal the deficiencies that this design presents in terms of content and applicability, for the management of teaching performance in / of the UPEL-IMPMP Los Teques Academic Extension.

Keywords: *curriculum design evaluation; teaching performance that manage the design; curricular design specialty primary education*

RESUMO

Esta pesquisa responde à abordagem qualitativa, de avaliação de programas educacionais, com base no paradigma interpretativo subjetivo e sociocrítico (Sandín, 2003) orientado para a tomada de decisão e mudança (Sánchez, 2013). Objetivo: Avaliar o Desenho Curricular: Especialidade Educação Básica, bem como o desempenho dos docentes que gerenciam o Currículo na Extensão Acadêmica UPEL-IMPMP Los Teques. É importante porque permite revelar o seu impacto e consequências para tomar decisões, otimizar e melhorar a sua aplicabilidade. Baseia-se na Declaração Mundial da Educação Superior no século XXI (1998), fundação do Projeto AlfaTuning América Latina (2004-2007), suas realizações / perspectivas para 2019 em várias universidades; os modelos curriculares: Universidade de Deusto (2000), Vargas (2006), Díaz Barriga e outros (1990). Conclusão: Os resultados da avaliação revelam as deficiências que este desenho apresenta em termos de conteúdo e aplicabilidade, para a gestão do desempenho docente na / da Extensão Acadêmica UPEL-IMPMP Los Teques.

Palavras chave: *avaliação do projeto curricular; atuação docente que gerencia o design; especialidade em design curricular educação básica*

INTRODUCCIÓN

La educación, en su doble acepción etimológica como *educare* (conducir) y *educere* (extraer), nos lleva a actuar en dos direcciones en relación con la persona que cursa estudios, por una parte, un sujeto carente o con desconocimientos, en donde el papel

de la educación es la de suplir eso que falta en él, llámense conocimientos o destrezas. Y por la otra, la educación pensada como un desarrollo de las potencialidades, algo que está en el sujeto, pero sólo precisa de una “zona de desarrollo”, en donde el otro de la educación (discentes, docentes, sociedad inmediata y mediata) le genere o promueva situaciones y contextos propicios para su logro.

En efecto el nivel de formación de los ciudadanos constituye uno de los valores más importantes de la sociedad, hoy en día, puesto que el conocimiento ha de contribuir al desarrollo de posibilidades de mejoramiento, entendido este como un continuo, en diversos aspectos del ser humano, de su curso de vida y de su entorno sociocultural.

La Educación Superior, cumple con su papel en cualquier proyecto de nación, tanto en el desarrollo político, social y económico de las comunidades, así como en la proyección cultural de los pueblos. Por tal razón, la formación de un profesional de alta calidad, debe estar orientada hacia el desarrollo de las competencias idóneas, necesarias para su desempeño profesional, con pertinencia social, destrezas técnicas y con un claro sentido ético.

Desde los años ochenta del siglo pasado, se realizan investigaciones en el campo del desarrollo curricular (reestructuraciones, transformaciones, reingenierías, propuestas innovadoras, diseños Instruccionales) que trascienden el marco de lo que se denomina diseño curricular; y a lo que Gimeno (1988) ha señalado, indicando que el “diseño curricular” está inmerso, subsumido, en el desarrollo del currículo puesto que ésta noción es mucho más amplia, más abarcadora; la conforman una multiplicidad de procesos, estrategias y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción.

Díaz Barriga y Lugo parafraseando a Durkheim afirman con respecto a la investigación sobre el desarrollo del currículo, que ésta “incide en dos niveles: la investigación aplicada – que busca analizar los efectos de los diversos programas y

metodologías- y, por otro lado, la que plantea la reflexiva sistematizada de experiencias curriculares” (2003, p. 64).

De hecho, las investigaciones educativas se caracterizan por conformarse en un marco de múltiples variables o situaciones de carácter emergente. En el caso específico, esta toma en cuenta para su realización, no solo el “yo” sino el hacer compartido con y para los otros, “la otredad”, que conlleva a establecer nuevas relaciones, confrontar nuevos saberes con saberes conocidos, enraizados en el contexto socio-cultural, en el cual todos aprendemos, en un proceso flexible, reflexivo y recursivo, que emerge a medida que se realiza, y se construye.

Actualmente, en las Instituciones de Educación Superior (IES) se realizan grandes esfuerzos en cuanto a las transformaciones y/o creaciones de diseños curriculares y enfrentar los desafíos que impone el contexto educativo nacional e internacional en su vinculación con el mercado laboral, y así dar respuesta a la formación de profesionales mediante el perfeccionamiento de los fundamentos cognoscitivos teóricos e instrumentales del quehacer de la docencia, la investigación y la extensión en este nivel educacional.

Por lo tanto, se requiere que las Instituciones de Educación Superior (UNESCO,1998) asuman como propósito encontrar las estrategias pertinentes que hagan competitivos a los egresados de los proyectos que se diseñen, ante las realidades complejas emergentes para estar en una constante transformación, ante las llamadas crisis de los paradigmas del pensamiento, en la dinámica del mundo social y el paso desde las sociedades del aprendizaje a las del conocimiento, influenciadas por los avances tecnológicos, se difunden con celeridad, dejándolos rápidamente en la obsolescencia, lo cual exige un continuo aprendizaje, actualización e innovación permanente.

Acorde con dicho pensamiento, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011) apoya este propósito y propicia la creación de aportaciones en materia

curricular, a fin de que su contenido se divulgue entre los académicos de las instituciones que forman parte de la misma, y se nutran de esta experiencia de planeación docente, brindándoles así una guía para la implementación y evaluación de su trabajo, basado en un enfoque contemporáneo, inscrito en la actualidad de la sociedad del conocimiento y la información.

En este sentido, el compromiso institucional es desarrollar modelos curriculares y metodologías para la planeación y ser órganos de asesoría para los docentes interesados en esa tarea, función que se une al esfuerzo común que se realiza en nuestro país por estudiosos comprometidos con las innovaciones y el cambio, para que en el campo de la enseñanza ocurran avances positivos, que contribuyan al logro de una educación integral de calidad y una calidad en la educación que procura el sistema educativo venezolano y proyectiva en América Latina y el Caribe.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2011) atendiendo a los requerimientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en cuanto a las tendencias de formación y en particular a la de los nuevos docentes que necesita el país, asume el reto en concordancia con lo que planteado en la Declaración Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción (UNESCO, 1998) en

... que las nuevas generaciones del siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro, por lo que la educación superior entre otros de sus retos se enfrenta a la formación basada en las competencias y la pertinencia de los planes de estudio que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad para lo cual requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo. UNESCO (p. 1).

Adicionalmente, el Informe Bricall (2000) señala que “el conocimiento, innovación y capacidad de aprendizaje son pues los tres aspectos complementarios del desenvolvimiento actual de las sociedades avanzadas” (p.96).

Estos tres aspectos están enmarcados por el avance científico y tecnológico, en el cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), juegan un papel muy importante en el mundo de hoy, globalizado y globalizante, dirigido prioritariamente por un enfoque económico altamente competitivo; que conllevan así a un aumento del nivel de la educación con base a los conocimientos que se requieren en la sociedad actual, que promueva el trabajo liberador, más humanista e incluyente.

A partir de los supuestos antes descritos, la Educación Superior requiere y tiene que dar respuestas adecuadas y contundentes enmarcadas en lo fundamental del trabajo académico de las instituciones universitarias, como lo es la construcción curricular desde sus respuestas a las exigencias de los nuevos propósitos. En este caso la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el contexto social en cuanto a lo local, regional, nacional e internacional.

En toda construcción y desarrollo de un diseño curricular se aplica una concepción teórica-metodológica a una realidad educativa específica. El currículo selecciona, organiza los objetivos y contenidos bajo diversas concepciones didácticas, de acuerdo con criterios metodológicos y a las estructuras correspondientes. Posee una naturaleza objetiva en tanto responde a teorías, regularidades, materias científicas, un contexto histórico-social determinado, las características particulares del discente que ha de formar para una sociedad en particular, a la cual ha de responder en su interactividad.

Durante parte de los años 90 y lo que va del siglo, se ha generado un proceso de reformas curriculares a gran escala, (proyectos de diseños) producto; por una parte, de la búsqueda o adaptación de modelos académicos que respondan a demandas educativas, así como el desarrollo de la sociedad del conocimiento e incremento del contexto educativo en el ciberespacio; por otra, la necesidad de responder a los acuerdos, los doce ejes, que se establecieron en la Declaración Mundial de la Educación Superior en el siglo XXI (1998, p. 3).

Estos proyectos responden a las políticas educativas que señalan (Ramírez y Medina Márquez (2011) en el

...contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales(p. 2)

Por ejemplo, la Unión Europea a través de la Declaración de Bolonia(1999) los ministros europeos de educación superior de común acuerdo, proclamaron la necesidad de construir y estructurar el “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) el cual se le evaluará cada tres años en conferencias ministeriales, y tiene por objeto introducir un sistema más comparable, compatible y coherente para la educación superior europea”(p.1), con lo cual su organización atiende bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad de la naciente concepción educativa, con la finalidad de incrementar el empleo en la Unión Europea y convertir el sistema europeo de formación, en un polo de atracción tanto para estudiantes como para los profesores, no sólo con una visión meramente europea sino con proyección hacia otras partes del mundo, como lo es el Proyecto *Alfa Tuning* para los países de América Latina, y el Proyecto Tuning para Asia y la India.

Por otra parte, la Universidad de Deusto (1999), dio inicio a la renovación de su modelo educativo y junto con otras iniciativas de algunas universidades europeas con planteamientos similares de cambio, se originó el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, y con la Universidad de *Gröningen*; ambas lideran este proyecto, el cual se ha extendido a todas las universidades de Europa y desde 2004, hacia Latinoamérica, en la cual comenzaron 62 universidades de 18 países.

Podemos decir que la propuesta *Tuning* para América Latina es:

...una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal,

lo que cambian son los actores y la impronta que brinda cada realidad (Universidad de Deusto, 2004, p.2)

El Proyecto *ALFA Tuning* para América Latina se inició con la participación de sesenta y dos (62) universidades de dieciocho (18) países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela; tiene como trabajo central la conformación de doce grupos de académicos en concordancia de las doce áreas temáticas a saber: administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, medicina, química, física, geología, historia, ingeniería civil y matemáticas a objeto de que se trabajaran a lo largo del proyecto en la búsqueda de puntos de referencia común para dichas áreas. De igual manera, se establecieron cuatro líneas de trabajo:

- Competencias (genéricas y específicas)
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación
- Créditos académicos
- Calidad de los programas

El Proyecto *Tuning* Europa, en cuanto a la innovación curricular que de allí se originó, propicia el surgimiento de:

...la educación basada en competencias. Modelo que al igual que el currículo flexible, calidad total, reingeniería educativa, planeación curricular estratégica, análisis institucional, prioriza las ideas de eficiencia, calidad y competitividad y se encuentra asociado con modelos de certificación y evaluación de la calidad educativa o profesional y a la búsqueda de la homologación entre planes de estudio de diversas instituciones, entidades y países (Díaz Barriga y Lugo, 2003, p.64).

Por lo anteriormente expuesto, la educación basada en competencias es:

...una forma de educación que deriva en un currículo a partir de un análisis prospectivo de la sociedad y del intento por certificar el progreso de los estudiantes sobre la base de un rendimiento o comportamiento demostrable en una o varias de las competencias exigidas (Sutcliffe y Nakayama, citado en Schmal y Ruiz-Tagle, 2008. p.151)

Desde otro aspecto, pero sin perder de vista lo antes citado, la educación basada en competencias genera no sólo un modelo educativo, sino que además un modelo curricular. Por lo tanto, “ello significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales” (Villa y Poblete, 2008.p.29).

El enfoque educativo por competencias, ha sido estructurado desde dos perspectivas teóricas, las cuales direccionan las competencias que se han de desarrollar según sea la concepción conductista o constructivista.

En este sentido y a partir de los supuestos antes señalados, Ramírez y Medina Márquez (2007) plantean:

Por una parte, la teoría conductista ofrece criterios que sirven para ir evaluando el desempeño y el desarrollo de las competencias; argumenta que se puede observar y demostrar, a lo largo de un proceso formativo, el grado en que se han logrado las competencias. Por lo que, desde esta concepción, se recomienda distinguir cuáles serán las evidencias que los estudiantes mostrarán o entregarán a lo largo de un proceso educativo.

Por otra parte, el enfoque constructivista ofrece a la educación basada en competencias, elementos que ponen en el centro del acto educativo, el aprendizaje y la actitud del estudiante para la búsqueda y la construcción de lo significativo. (p. 4)

Desde la perspectiva constructivista de la educación basada en competencias tiene como punto central del acto y del hecho educativo, el aprendizaje autónomo y significativo por una parte y por otra la actitud del discente en pro de la búsqueda y la construcción de lo que implica lo significativo.

Entre ambos enfoques, el tradicional y el basado en competencias, hay una gran diferencia; “la competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo basado en objetivos cognitivos, sino de la aplicación de conocimientos en ambientes reales, abriendo la posibilidad de transformar experiencias de aprendizajes en la

posesión de competencias” (Schmal y Ruiz-Tagle, 2007. p.3). Esto es, una educación orientada a los resultados del aprendizaje, mediante el constructivismo.

Por otra parte, afirmar vehementemente que en Venezuela, poseemos un pensamiento curricular propio, no es cierto, es un proceso en construcción, una tentación que ha de tomar en cuenta el valor histórico patrimonial del pensamiento educativo nacional, el cual ha estado sujeto a diferentes modelos importados, que en algunos momentos han sido impuestos sin tomar en cuenta la realidad social y cultural, sin valorar a la persona que cursa estudios, al cual está dirigido y mucho menos a la sociedad en la que está inmerso.

No obstante, es una problemática que exige atención permanente en el medio educativo de la Educación Superior; por consiguiente se generan debates, propuestas teóricas, reformas y contrarreformas que no provienen como resultado de procesos de innovaciones propias sino de sustentos teóricos conceptuales de otras latitudes, que se han trasplantado sin verificar si se adecuaban o no. Esto es la resultante, una vez revisado el Informe sobre la Formación Docente en Venezuela (Peñalver, 2005).

Entre los modelos por competencias revisados y contrastados con el diseño curricular de la especialidad Educación Primaria, tenemos:

Modelo de la Universidad de Deusto (2001): estructuró su modelo educativo sobre cuatro principios claves de la organización que posibilitan su funcionamiento:

- Una universidad que aprende y está centrada en el estudiante.
- Una organización que trabaja en equipo y valora la colaboración.
- Una organización que lidera y potencia al personal.
- Una organización que se compromete ética y socialmente.

A su vez reafirma que:

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un valor añadido al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo. (Villa y Poblete, 2008. p. 41)

La Universidad de Deusto (2001) en su marco pedagógico se plantea el Modelo de Aprendizaje (MAUD) en el cual se indican los siguientes principios universitarios, donde una universidad:

- Centrada en la persona del estudiante.
- Que basa su aprendizaje en valores
- Que fomenta la creación de actitudes personales y sociales
- Que favorece un aprendizaje autónomo y significativo
- Que promueve el desarrollo del pensamiento
- Que potencia la adquisición de competencias académico-profesionales
- Que incorpora en su quehacer las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Que se transforma en organización que aprende
- Que se compromete con la calidad de sus servicios y prestaciones
- Que lidera y favorece el desarrollo del liderazgo en profesores y alumnos

- Que valora, desarrolla y fomenta la colaboración y el trabajo en equipo en sus propias estructuras
- Que se compromete socialmente
- Con carácter abierto y universal
- Que se compromete con la búsqueda de la paz y el desarrollo de la dignidad humana de todas las personas
- Que se ocupa y preocupa por los problemas sociales de los más desfavorecidos en su entorno próximo y lejano. (Villa y Poblete.2008)

Modelo Diseño Curricular Contextual para Educación Superior (Díaz-Barriga, Lule, Pacheco, Rojas, Saad, 1990). Este modelo parte de tener claro lo qué es un currículo; por ello los autores coinciden en que

...todas aquellas definiciones que consideran al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo. Concordamos con Arredondo (1981,b) en que el currículo es el resultado del análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición – tanto explícita como implícita- de fines y de objetivos, y especifica medios y procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos” (Díaz Barriga y otros, 1990. p.20).

Esos recursos lo constituyen los: humanos, materiales, informativos financieros, temporales y organizativos de manera tal que se logren los fines propuestos. Por consiguiente, el diseño curricular ha de entenderse como: “la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas” (Díaz Barriga y otros, 1990. p.20). Su desarrollo constituye un proceso. El currículo como tal es la representación de una realidad resultante de ese proceso.

La metodología específica de este modelo está planteada desde una visión contextual en la que propone de manera general las siguientes etapas: a) fundamentación de la carrera profesional, b) elaboración del perfil profesional, c) organización y estructuración curricular y d) evaluación continua del currículo.

Modelo de Diseño Curricular por Competencias en el marco del proyecto ALFA Tuning en México (Vargas, 2006). Este modelo aun cuando es una aplicación del Proyecto *AlfaTuning*, su autora sintetiza en las siguientes etapas: 1. Análisis previo: interno y externo; 2. Elaboración del perfil de egreso: contexto internacional, contexto nacional, contexto institucional y contexto interdisciplinar; 3. Malla curricular; 4. Ordenamiento de las materias.

La UPEL, en concordancia con los acuerdos firmados en los ámbitos internacional y nacional, impulsó la propuesta de transformación de los diferentes diseños curriculares, y es así que promueve el desarrollo curricular de la Especialidad Educación Primaria La UPEL, fundamentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CBRV, 2000), la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Primaria del Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria (2007), la Conferencia Mundial de Educación Superior (2010), el Reglamento General de la UPEL (1997), el Documento Base de la UPEL (2011), en el marco de la Transformación del Currículo para la Formación Docente de Pregrado, la Ley del Servicio Comunitario (2005), constituyen base de sustento teórico a esta investigación.

Esta transformación del currículo en la UPEL, señala:

...la intención de ofrecer soluciones a los problemas que afectan al país y en particular, los relacionados con la formación docente ante los nuevos enfoques y teorías en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, teniendo como punto de partida las demandas formativas para atender los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo venezolano y los espacios laborales (2011; p. 11).

Por otra parte, consecuentemente con este proceso de transformación, es necesario y este en particular, como todo diseño curricular entre sus fases de desarrollo, requiere en el proceso, la realización de un control de gestión, el cual puede ser de tres maneras: 1) durante su proceso de implementación o direccional; 2) al final de cada periodo o al culminar cada cohorte (pos operacional), y 3) ambos, lo que conlleva a un ajuste a lo planificado durante su ejecución y a una evaluación de resultados de todo el programa una vez culminada la primera cohorte, en este caso (2015-2019).

Efectivamente, la investigación a la cual se refiere en este artículo se realiza en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en el Decanato Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión Académica Los Teques producto de la transformación curricular (2015) del Diseño Curricular Especialidad Educación Integral (1996), de cinco a cuatro años (de 10 a 8 semestres o periodos académicos) y el alcance del mismo en relación a su adecuación a los requerimientos de formación docente y de la sociedad venezolana.

Responde con atención a los reclamos planteados por los estudiantes ante la Coordinación Local de Docencia (algunos de esas exigencias, sin respuesta de solución a esos planteamientos) sobre el desempeño de los docentes, que gestionan las Unidades Curriculares del Diseño Curricular de la Especialidad Educación Primaria en la Extensión Académica Los Teques UPEL-IMPM, lo que llevó a la investigadora, como miembro del personal docente ordinario, a interesarse sobre la situación y a considerar de manera concienzuda lo planteado por los discentes de esta cohorte. Bajo esa tesitura, la investigadora se planteó el siguiente:

Objetivo general:

Evaluar el Diseño Curricular por Competencias de la Especialidad Educación Primaria en correspondencia con el desempeño del personal docente que lo gestiona en el IMPM, Extensión Académica Los Teques.

Objetivos específicos:

- Develar si en el Diseño Curricular por Competencias del Programa de la Especialidad Educación Primaria están presentes deficiencias y/o incoherencias que incidan en el desarrollo esperado por la UPEL, a objeto de que estas sean corregidas por la instancia responsable de la universidad.
- Demostrar como es el desempeño del personal docente que gestiona el Diseño Curricular por Competencias del Programa de la Especialidad Educación Primaria en el IMPM Núcleo Académico Los Teques.

Tomando en cuenta que dicha investigación está en proceso, lo que aquí se plantea, constituye un avance que permite generar las modificaciones requeridas para el logro de una educación de calidad. Es relevante e importante por cuanto sus resultados develan su impacto y consecuencias para tomar decisiones, optimizar y mejorar su aplicabilidad a partir de la evaluación, así como contribuir a la comprensión e interpretación de una realidad concreta, sus significados, percepciones, intencionalidades y acciones a seguir.

MÉTODO

Esta investigación se realizó, bajo el enfoque cualitativo. Es una investigación evaluativa, que responde a la evaluación de programas educativos, como en este caso, en la cual se evalúa el Diseño Curricular por Competencias de la Especialidad Educación Primaria en correspondencia con el desempeño del personal docente que lo gestiona en el IMPM, Extensión Académica Los Teques.

En efecto la investigación evaluativa es decisiva para la toma de decisiones, a su vez está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos (La Torre y otros, 1996). En este caso se evidencia que el currículo es por definición un

proyecto de investigación en acción, una hipótesis operacional, en el cual el docente es un investigador principal (Sthenhouse, 1998).

Esta investigación se realiza través del paradigma interpretativo mediante los modelos subjetivistas y socio críticos (Sandín, 2003) de evaluación de programas orientados a la práctica educativa: toma de decisiones y cambio (Sánchez, 2013), en el entendido de que éste “constituye una pluralidad de visiones paradigmáticas” (Tójar, 2006, p. 55). La complementariedad de paradigmas constituye la integración que hace cada investigador en su quehacer investigativo, como se plantea en esta investigación:

La complementariedad de paradigmas ha sido argumentada suficientemente (por Guba, 1978; Le Compte y Goetz, 1998, Miles y Huberman, 1984; Anguera, 1985; Cook y Reichardt, 1979; Husen, 1988), aunque existen diferencias de matiz según el paradigma de partida de los autores (Tójar 2006, p. 60).

La investigadora forma parte del fenómeno que investiga, por ser parte interesada y que participa de y en él, con sus valores y las valoraciones que de allí se desprendan, ideas, creencias, lo que hace que ella no sea independiente y mucho menos neutral. Tiene que existir la subjetividad disciplinada, sistemática y crítica. Pero con una visión que ha de ser amplia, flexible y democrática. Es este un rasgo distintivo del presente trabajo. El conocer es por tanto, quíerese o no un aprehender...

un dato en una cierta función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura. Pero, a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento también estará siempre ligado a un paradigma específico, que le fija los rieles por los cuales ha de caminar, y atado a una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve. Una investigación neutra y aséptica es algo irreal, es una utopía (Martínez, 2006, p. 39).

El abordaje onto epistemológico que hace la investigadora, le permite ubicar el estudio a través del enfoque cualitativo y los paradigmas interpretativos subjetivistas y socio críticos. Para lo cual se emplean como estrategias metodológicas: la observación del desempeño de los docentes que gestionan el plan de estudio, la entrevista informal a los docentes, los discentes y los informantes claves, el análisis documental para el modelo interpretativo subjetivista y para el socio crítico, el análisis crítico de las

circunstancias personales, sociales y del documento que sustenta el diseño curricular de la Especialidad como un currículo basado en el espacio público.

Por otra parte, nos permite complementar nuestro planteamiento desde el pensamiento transcomplejo involucrado en el quehacer investigativo, que está presente en el desarrollo de esta investigación, y apoyado en Martínez (2006) quien sostiene que:

El abordaje de esta tarea implica algo más que una interdisciplinariedad y que podría llamarse transdisciplinariedad o metadisciplinariedad, donde las distintas disciplinas están gestálticamente relacionadas unas con otras y trascendidas, en cuanto la gestalt resultante es una cualidad superior a la suma de sus partes (p.39).

Desde el punto de vista filosófico, se sustenta en el Humanismo; cuya concepción es una actitud que enfatiza en la dignidad y el valor del individuo, y en particular, las actividades que se llevan a cabo desde la gestión universitaria en el Programa de la Especialidad Educación Primaria de la UPEL IMPM Extensión Académica Los Teques. Por consiguiente, se le enfoca a reconocer, primero que todo, que el centro es el ser humano tanto de quién realiza la acción de gestión como de quienes la reciben, de manera general y de las particularidades de cada persona, al comprender sus características que le son propias de la humanidad, en la revalorización y respeto por las diferencias y potencialidades de cada una de ellas, con las cuales el docente ha de interactuar como dador y como especialista del Programa educativo que se evalúa.

Este estudio asume dos unidades de análisis: el Diseño Curricular de la Especialidad Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015) y el desempeño de los docentes que gestionan los Programas Sinópticos de las Unidades Curriculares de ese diseño en la Extensión Académica Los Teques del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

El muestreo empleado en esta investigación responde conforme al planteamiento que hace Tójar (2006) al definirlo como “el procedimiento mediante el cual

seleccionados situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas, para considerarlos en la investigación”.(p. 185) y con base a la clasificación de Patton (1987) sobre muestreo cualitativo; en esta investigación se empleó el denominado “por conveniencia” Tójar (2006) y de manera similar “el discriminado” Strauss y Corbin (2002) y comprendió diez (10) docentes a los cuales se les observó durante el desarrollo de la clase y luego se les entrevistó de manera consensuada e informal y a cinco (5) informantes claves (discentes), además de considerar los documentos y la bibliografía referenciada.

Este estudio se estructuró en cinco (5) etapas a saber:

Conceptualización de la situación o problemática, constituye el acercamiento a la realidad mediante la exploración y planificación del trabajo de campo. Así como; la revisión de lo teórico conceptual, la delimitación problemática y el campo de estudio.

Revisión Documental, la cual responde al método hermenéutico de validación y crítico de los saberes, como lo plantea Sandín (2003). En este caso, se aplicó a través del análisis de tres fuentes primordiales: las referenciales y bibliográficas que sustentan la investigación, y el análisis del documento del Diseño Curricular de la Especialidad Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2015). Así como el currículum vitae de los docentes. Se cumplió con las cinco etapas que han de implementarse en el desarrollo del análisis de los documentos, como lo plantea Sandoval (1996):

- Rastreo de documentos existentes y disponibles.
- Clasificación de los documentos obtenidos.
- Selección de los documentos pertinentes.
- Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales (memos), buscando tendencias, similitudes, contradicciones y patrones.

- Lectura cruzada y compartida de documentos, con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global. (p.138)

Trabajo de Campo, implica la realización de las entrevistas informales y la observación de las clases (encuentros sabatinos) a diez (10) docentes que gestionan los Programas Sinópticos de las Unidades Curriculares del Diseño Curricular de la Especialidad Educación Primaria, en la Extensión Académica Los Teques del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Categorización, clasificación y codificación de la información recopilada de los documentos y del desempeño de los docentes observados y entrevistados de manera informal por la investigadora, para lo cual se empleo el software ATLAS.ti.

Análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos comprende la integración y análisis de contenidos mediante la síntesis teórica de las categorías y la triangulación para comparar y contrastarlas entre sí.

Resultados, Conclusiones y Recomendación. Se integran en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación que conllevan a traducirse en sugerencias para la toma de decisiones eficientes, eficaces y efectivas en el mejoramiento del programa educativo evaluado.

RESULTADOS

A continuación, en el cuadro 1 se presentan los hallazgos producto de la evaluación del Diseño Curricular Especialidad Educación Primaria, así como el desempeño de los docentes que gestionan el Plan de Estudio en la Extensión Académica IMPM-UPEL Los Teques de acuerdo con el análisis de las categorías y subcategorías.

Cuadro 1. Categorización y resultados de la evaluación

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	HALLAZGOS (Con base a la triangulación)
PROGRAMA EDUCATIVO: Diseño Curricular por Competencias de la Especialidad Educación Primaria	Filosofía de gestión de la UPEL	Análisis e interpretación de contenido Triangulación	- Falta concreción en las acciones propuestas en los objetivos operacionales del Plan de desarrollo 2007-2013 para este diseño en particular. - No se evidencian la integración de las tres funciones de la Universidad. - Los valores planteados deben ser revisados en cuanto a su alcance y contenido. - Revisar con base a los hallazgos presentados en el diagnóstico; ya que no evidencian su solución en el contenido de algunas de las unidades curriculares, el plan de estudio y el Perfil de competencias del Egresado sobre todo cuando se revisan los Programas Sinópticos de la Especialidad Educación Primaria.
	Marco curricular	Análisis e interpretación de contenido Triangulación	- En el alcance y contenido expresado en el marco curricular del diseño en cuanto a lo planteado como lo público, lo flexible, lo innovador, su contenido tiene más de reforma que de desarrollo creativo y la conceptualización de lo que denominan las competencias. - Revisar el párrafo de la pág. nº32 que comienza “En consecuencia”, ya que no queda claro, lo expresado allí: “que debe diseñar un currículo...” ¿Entonces qué es este documento, un diseño o qué cosa? En el siguiente párrafo qué se quiere expresar en cuanto a la “relevancia que tienen los docentes... ¿Cuáles? ...Y “cuándo Administra el currículo” Un currículo se gestiona- no se administra. - En la pág. 35 se indica párrafo 1º, que se debe “contar con profesionales debidamente capacitados”. Hecho que no sucede en la Extensión Los Teques... Para ello se requiere “que haya una posibilidad de capacitación”
	Justificación del Programa	Análisis e interpretación de contenido Triangulación	- Revisar el alcance y contenido de la justificación, porque como está planteada responde a planteamientos de carácter ideológico-partidista y no a políticas educativas como lo plantea la UNESCO en lo internacional y la Constitución de la República. - No justifica el compromiso como una universidad que pretende internacionalizarse puesto que carece de una geopolítica dirigida a la excelencia globalmente competitiva y comprometida con el país y el mundo-

Cuadro 1. Categorización y resultados de la evaluación (cont.)

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	HALLAZGOS (Con base a la triangulación)
			3.- No justifica la importancia que tiene la responsabilidad social corporativa como organización competitiva tanto en lo nacional como en lo internacional que pretende en su acción. Así como tampoco la formación de un egresado universitario responsablemente social. De hecho, no se tomó en cuenta la aplicación de la Ley de Servicio Comunitario como base para esa formación.
	Diseño del modelo profesional	Análisis e interpretación de contenido Triangulación	1.-En cuanto al perfil de competencias genéricas y específicas no se plantea antes de describir dicho perfil, cuáles son los elementos que determinan la estructura de cada competencia, a objeto de establecer una armonía y coherencia en la redacción. Cómo evaluarla: criterios de desempeño, conocimientos esenciales que ha de adquirir el estudiante, y cuáles son las evidencias que ha alcanzado: tales como los criterios e indicadores de logro; conocimientos y/o producto.
	Perfil del egresado por competencias		2.- Las competencias específicas parecieran ser continuidad de las competencias genéricas. 3.- Competencias redactadas como objetivos instruccionales.
	Diseño de la estructura curricular	Análisis e interpretación de contenido Triangulación	1.-No queda claro en pág. 45 lo expresado en cuanto a la articulación de las competencias y las unidades curriculares.
	Componentes Curriculares		Las competencias son las que generan las Unidades Curriculares, en razón del aporte que plantean al perfil del egresado. Por lo tanto no las articulan, al contrario, orientan la elaboración de los programas sinópticos, y en todo caso se articulan o se integran son las U.C. como se indica en la matriz de vinculación de competencias. Por otra parte, no hay en el diseño una didáctica que conlleve a que el discente desarrolle procesos de integración con sus futuros alumnos en el Subsistema de Educación Primaria. 2.- Los Ejes Curriculares no se definen sólo hay una exposición en la que se divaga. No hay una concreción de lo que se quiere lograr y de hecho, en el plan de estudio no se establecen cuáles son las competencias a lograr por el cursante de la especialidad ni cómo se van a comprobar sus logros. Cabe preguntarse: ¿Cuál es el alcance, el contenido a gestionar y a lograr? ¿Son o no una Unidad Curricular? ¿Qué y cómo se van evaluar?

Cuadro 1. Categorización y resultados de la evaluación (cont.)

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	HALLAZGOS (Con base a la triangulación)
Desempeño del personal docente (Tutor) que gestiona el Diseño de Educación Primaria en el IMPM de la Extensión Académica Los Teques	Ejes Curriculares		3.-El discurso de los Ejes Transversales es muy elocuente en cuanto al “Deber ser” , pero para el docente y el estudiante no evidencian el “cómo aplicarlos de manera concreta en la formación” 4.- Se deben revisar los Ejes Transversales en relación con las Unidades Curriculares con igual denominación. Entonces ¿estos ejes son Unidades Curriculares o qué son? En la praxis se confunden. 5.- La matriz del diseño indica que una sección de una cohorte requiere un mínimo 41 docentes, pero NO indica los 8 requeridos para los tres Ejes Curriculares y 2 para la aplicación de la Ley de Servicio Comunitario ¿Cómo incide esto en el costo de dicha sección?
	Ejes Transversales		6.- Algunos Programas presentan problemas en cuanto a: • Criterios de discursividad en el contenido y redacción en la fundamentación y el contenido programático. No parece haberse determinado unos criterios o indicadores para su redacción • Discrepancias entre las competencias presentadas en el Perfil del Egresado y las contenidas en el programa o su redacción responde a un conjunto de objetivos específicos a los cuales se le quitó la “r” del verbo y se transformó en una competencia
	Plan de estudio		• Exceso o faltas de contenidos programáticos para la carga horaria que se presenta en el Programa.
	Programas Sinópticos		• Propósitos redactados como competencias • En el texto se denomina a la Evaluación como: Evaluación Aplicación interdisciplinaria de procesos y producto. ¿Cómo es esa evaluación? Esta redacción se indica en todos los programas.
			1.- El Coordinador Local de Docencia no dio cumplimiento al procedimiento establecido por el IMPM en el documento “Perfil para la elección de tutores que administrarán los cursos y fases del Programa de Pregrado UPEL IMPM” 07/04/2010 y aún vigente. Se constató que el personal contratado presento eficiencias en cuanto en cuanto a la formación tanto andragógica como pedagógica y en conocimiento específico de la U.C. que gestiona y del propio diseño 2.- Para desarrollar el Diseño Curricular de Educación Primaria, para una cohorte de una sola sección, se requieren 49 docentes, de los cuales, la Extensión requirió la contratación de 47 porque sólo 2 profesores dan clases de los 7 que constituyen el personal fijo o de planta.

Cuadro 1. Categorización y resultados de la evaluación (cont.)

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	HALLAZGOS (Con base a la triangulación)
Desempeño del personal docente (Tutor) que gestiona el Diseño de Educación Primaria en el IMPM de la Extensión Académica Los Teques	Selección de cada docente	Proceso de selección para la contratación Análisis e interpretación de contenido de los currículo Triangulación	3.- De los docentes contratados, se pudo develar lo siguiente (lo cual incide en el modo en cómo se desempeñan): • Docentes sin experiencia docente en Educación Superior y sin formación para llevar a cabo lo que es un modelo de educación por competencias y mucho menos a distancia. • Docentes de reciente graduación en el IMPM. • Docentes con experiencia docente en Educación Superior producto de la praxis pero no de formación, para llevar a cabo lo que es un modelo de educación por competencias y a distancia. • Docentes que gestionan hasta cuatro Unidades Curriculares que no corresponden a su formación.
	Desempeño de la tutoría en clase (encuentro sabatino)	Observación y entrevista consensuada Informantes claves Triangulación	1. Los docentes observados cumplieron con las actividades de rutina antes de comenzar sus tutorías el día en que fueron observados. 2. Previo a ello se les solicitó el plan de clase para ese día e indicaron que ellos entregaban el plan de clase y el de evaluación de la Unidad Curricular que gestionarán en el periodo académico a la Coordinación Local de Docencia. E informaron que a ellos no se les Supervisaba o acompañaba. 3. Los docentes informaron, que no disponían del tiempo suficiente para trabajar en clase; está problemática se ha incrementado desde que los encuentros son los días sábado; lo que ha incidido en el no cumplimiento de todos los contenidos programáticos. 4. Los docentes señalaron que nos se les capacitó para trabajar con el nuevo Diseño Curricular, en particular en cuanto a las competencias y el perfil del nuevo egresado; sólo se les informó del diseño en forma general y se les entregó el Programa de la Unidad Curricular a desarrollar en el periodo académico para el cual fue contratado 5. Se evidenció en el quehacer de la praxis educativa lo siguiente: a) Presenta confusión o desconocen por el significado del término competencia es una competencia y por ello interpretan que es lo mismo que un objetivo Instruccional, que sólo que ella está redactada en presente y se le quitó la "r" del verbo en infinitivo. b) Las estrategias didácticas empleadas responden a los siguientes modelos didácticos: a) la exposición con el empleo de medios, b) la discusión dirigida, c) el trabajo en grupo y en algunos casos con el empleo de interacción de una reunión para compartir, la cual

Cuadro 1. Categorización y resultados de la evaluación (cont.)

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	HALLAZGOS (Con base a la triangulación)
			La cual no tiene relación con lo tratado en la sección de trabajo, ni con la estrategia. Pocos demostraron el empleo de otro tipo de estrategia didáctica, sólo dos de 10 docentes observados. c) Empleo de materiales y recursos desactualizados y no coherentes con lo solicitado en el contenido programático de la Unidad curricular. d) Los informantes claves (5 docentes) indicaron que los contenidos programáticos no fueron gestionados por los docentes de las Unidades Curriculares, en tal sentido las actividades a distancias se realizan en grupo y por email. No se discuten; sino que en la mayoría de las veces se dan por aprobados. Evidenciándose que las calificaciones finales de los estudiantes oscilan entre 9 y 10 puntos, lo que llama la atención y genera suspicacia, el hecho de que los egresados tienen un alto índice académico.
	Gestión de la Coordinación Local de Docencia y la interacción con los docentes y su desempeño		1.- La implementación del Plan de Estudio no responde a la carga horaria señalada en el Diseño Curricular, ni al cumplimiento de las 16 semanas que establece la duración de los periodos académicos; ya que los encuentros presenciales se redujeron a tres durante el periodo académico y sólo los días sábados. Se desconoce quién decidió esa reducción de la carga horaria y de la asistencia sólo sabatina, si hay o no un documento legal emanado del Decanato o del Vicerrectorado de Docencia para la exclusividad del IMPM. Lo que influye directamente en la baja calidad de la formación del futuro egresado aun cuando tenga experiencia en el aula. Por otra parte, se observa que el discente que ha ingresado < en su mayoría >, no tiene experiencia docente, que en más de los casos, son bachilleres que ejercen circunstancialmente la función docente como suplentes en un Grado de Primaria o en Educación Inicial de acuerdo con la revisión de los expedientes realizado por la investigadora como Secretaria de la Extensión Académica Los Teques.

CONCLUSIONES

- Los resultados me permiten afirmar que esta investigación en términos de construcción social de conocimiento, cumple con los cinco tipos de validez por comprensión que plantea Maslow (1992) citado por Sandín (2000:p.187). Por tanto tiene **validez descriptiva**, porque precisa los hechos sin ser distorsionados. Tiene **validez interpretativa**, en cuanto a la concordancia con el significado que tienen sus análisis para los intervinientes en el proceso. En cuanto a la **validez teórica**, esta responde a los constructos teóricos desarrollados en el estudio y contrastados con la realidad objetiva y subjetiva; lo que permite establecer una **validez generalizadora**, a lo interno como a lo externo. Y para finalizar posee **validez evaluativa**, puesto que este trabajo lleva a relacionar y considerar elementos para rectificación y mejora continua de la problemática surgidas de la evaluación considerada en esta investigación.

- Se afirma en el Diseño Curricular que éste es público e interactivo con lo social y colectivo, pero no se evidencia “**el cómo**” se aplicará la Ley del Servicio Comunitario (2005) en concordancia con la aspiración del egresado en relación al contexto social donde ha de desenvolverse.

- **No se evidencia** la formación de un universitario con Responsabilidad Social Universitaria, puesto que no fue tomada en cuenta en el Diseño, pero se señala que fueron tomadas las tres funciones de la Educación Superior.

- Al documento del Diseño Curricular por Competencias de la Especialidad en Educación Primaria debe hacerse una revisión profunda, en cuanto a que se definan los tres tipos de competencias que se emplean: las competencias genéricas (de qué), las competencias específicas (de qué), y las competencias que se señalan en los Programas Sinópticos en los cuales algunas de las llamadas competencias, parecen actividades, otros objetivos específicos. Algunos propósitos parecieran en su redacción una competencia eliminándole la letra “r” del infinitivo.

- El Vicerrectorado de Docencia debe resolver el “como” se aplican los Ejes Curriculares y su modo de gestión en el entendido de que **no son unidades curriculares**, pero implican una prelación de acuerdo como se visualizan en la malla curricular. Debe aclarar como el discente va a lograr las competencias investigativas, de aplicación de las TIC y las del desarrollo profesional sino hay unas orientaciones a través de programas sinópticos ni como se pretende en los objetivos operativos y sus acciones del Plan estratégico 2007-2013, de la UPEL en el que no se indica lo logros alcanzados por dicho Plan, en concatenación con el propio

- Por otra parte, la UPEL IMPM, debe efectuar un control de gestión en la aplicación del Diseño Curricular, así como ajustar la Unidades Curriculares a lo correspondiente tanto a la carga horaria como a las unidades crediticias en razón al contenido programático como en tiempo (16 semanas) y el modo de ser gestionado por los docentes en encuentros: a) Totalmente presencial, b) Totalmente a distancia o c) presencial/a distancia.

- La UPEL IMPM, debe evaluar a todo aquel docente que se contrate, quien deberá cumplir con los siguientes requerimientos:

- a. Tener experiencia en Educación Superior comprobada de al menos de dos años.

- b. Estar formado profesionalmente para gestionar la Unidad Curricular de su competencia.

- c. No puede ser de reciente graduación en la Especialidad de Educación Integral ni de Educación Inicial. Deberá demostrar de por lo menos cinco años de experiencia en el Sub sistema de Educación Primaria.

- d. Aprobar un curso de ocho (8) horas de inducción del Programa de Educación Primaria.

REFERENCIAS

- Bricall, J.M. (2000). Universidad 2 mil. Madrid. CRUE
- Comisión Europea. (1999). Declaración de Bolonia. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11088>
- Comisión Europea (2004) Proyecto Tuning-América Latina 2004-2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm#1>
- Constitución (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000
- Comisión Europea (2006) Proyecto Tuning. Proyecto piloto apoyado por la Comisión Europea en el marco de Programa Sócrates. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/tuning/tuning_es.html
- Díaz Barriga, F., Pacheco Pizón, L. Rojas, D.y Sáad, D. (1990). Metodología de diseño curricular para educación superior. México: Trillas
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo en *la investigación curricular en México. La década de los noventa*. México. N° 5 Díaz Barriga, A. (Coord). COMIE-CESU-SEP. México
- Gimeno S., J. (1988) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, <España: Morata
- González, J.; Wagenaar; R y Beneitone; P. (2004) *Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, número 035 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid. Disponible en:<http://www.researchgate.net/publication/28078676>
- La Torre, A.; Del Ricón, D. y Arnal, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona. GR9
- Ley de Universidades. Gaceta Oficial N° 1.429 septiembre 8 de 1970
- Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior. (2005). Gaceta Oficial N° 38.272 del 14/09/2005
- Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5929 (Extraordinario) Agosto, 15 del 2009
- Maldonado, M.A. (2006). Competencias métodos y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo. Bogotá, ECIE Ediciones
- Martínez M., M. (2006). Ciencia y arte en metodología cualitativa. México: Trillas. 2ª edición
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Metodo Subsistema de Educación Bolivariana de Primaria. Caracas: Ministerio del PPE
- Patton, M.Q. (1987) How to use qualitative methods in evaluation. Londres: Sage

- Peñalver B., Luis (2005). La formación docente en Venezuela. Estudio Diagnóstico. ISEAL-UNESCO. www.oei.es/historico/docentes/info-paises/informeFORMACIONDOCENTEENVENEZUELA/pdf
- Ramírez, L. V. y Medina Márquez, G.(2007). Educación basada en competencias y el proyecto *Tuning* en Europa y Latinoamérica. Disponible en https://www.es.paessler.com/monitoring-large-it-infrastructures?utm_campaign=&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&utm_term=&hsa_acc=5385935182&hsa_ad=433265002223&hsa_net=adwords&hsa_mt=&hsa_cam=9344277762&hsa_grp=95944275010&hsa_ver=3&hsa_tgt=&hsa_kw=&hsa_src=d&gclid=Cj0KCQjwtZH7BRDzARIsAGjbK2YvBZ19j3Ehg7KaJxyXS8dWCk1t01XyRdf0SRqn37S9hZcDySkOEKcaAmW4EALw_wcB
- Sánchez S., J.(2013). Paradigma de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la Modernidad reflexiva. Castilla La-Mancha. Universidad Castilla La-Mancha. Entelequia N° 16. <https://www.researchgate.net/publication/257842598>
- Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid. Universidad de Barcelona: Mc Graw Hill Interamericana
- Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES
- Schmal S., R. y Ruiz-Tagle, A. Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. En Ingeniare. *Revista chilena de ingeniería*, vol. 16 N° 1, 2008, pp. 147-158
- Sthenhouse, L. (1998). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, España: Morata
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia/ Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
- Sutcliffe, S.S Chan y M. Nakayama. (2005) A Competency Based MSIS Currículo. *Journal of Information Systems Education*. Vol. 16 N° 3, pp. 301-309
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa comprender y actuar. Madrid, España: La Muralla, S.A
- Universidad de Deusto (2001) Marco Pedagógico Universidad de Deusto. Bilbao. U.D.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Docencia (2011). Documento Base. Lineamientos que orientan el proceso de transformación y modernización del currículo para la formación docente de pregrado, Caracas
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2008). *Reglamento General de la UPEL*, Rectorado
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). Diseño curricular de educación primaria. Vicerrectorado de Docencia.
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior. Paris. Disponible: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.ht

- Vargas, R. (2006). Metodología Tuning. XI Reunión general de directores dela Asociación Nacional de Ingeniería. Espacio común de educación superior en Ingeniería en México. Facultad de Ingeniería. Universidad Veracruzana. Veracruz. http://www.anfei.mx/public/files/RGD/XI/Conferencia_3_Ruth_Vargas.pdf
- Villa, A. y Poblete, M. (2008) Aprendizaje Basado en Competencias ABC, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Universidad de Deusto. Bilbao

Proposiciones conceptuales orientadoras del currículum con base en lo transcomplejo, el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida

Guiding conceptual propositions of the curriculum based on the transcomplex, digital empowerment, innovation and life skills

Orientar proposições conceituais do currículo baseado no transcomplex, capacitação digital, inovação e habilidades para a vida

María E. Carrillo¹

mcarrilloambard@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4536-6618>

Nelmir Marrero¹

nelmirmarrero@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1755-5232>

Carmen A. Quintero²

caliciaquintero@yahoo.es
<https://orcid.org/0000-0003-0872-298>

⁽¹⁾Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Siso Martínez, Venezuela

⁽²⁾Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Venezuela

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

La intención de la investigación es comprender e interpretar el currículum con base en lo transcomplejo, a partir de las opiniones, creencias, valores, actitudes, percepciones de los actores claves involucrados, para generar un cuerpo de proposiciones orientadas a desarrollar el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa y el desarrollo de competencias para la vida. Inicialmente se develaron las concepciones que los actores claves confieren al objeto de estudio, se describieron fundamentos teóricos del empoderamiento e innovación del currículo para el desarrollo de competencias para la vida. La investigación es cualitativa y el paradigma interpretativo, se utiliza el método fenomenológico. Se realizaron entrevistas, sustentadas en la técnica de análisis documental (TAC), permitiendo describir e interpretar, la percepción de los actores claves a fin de generar un cuerpo de proposiciones que permitan desarrollar el currículo de forma más dinámica y creativa. El estudio, permitió evidenciar la importancia de desarrollar el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida a fin de adaptar las estrategias educativas a los nuevos tiempos de cambio.

Palabras clave: currículum; creatividad; competencias para la vida; innovaciones

curriculares; emprendimiento y empoderamiento

ABSTRACT

The intention of the research is to understand and interpret the curriculum based on the transcomplex, based on the opinions, beliefs, values, attitudes, perceptions of the key actors involved, to generate a body of propositions aimed at developing the empowerment and innovation of the curriculum from a creative perspective and the development of life skills. Initially, the conceptions that the key actors confer on the object of study were revealed, theoretical foundations of the empowerment and innovation of the curriculum for the development of life skills were described. The research is qualitative and the interpretive paradigm. The phenomenological method is used. Interviews were carried out, supported by the documentary analysis technique (DAT), allowing to describe and interpret the perception of the key actors in order to generate a body of propositions that allow the curriculum to be developed in a more dynamic and creative way. The study showed the importance of developing digital empowerment, innovation and life skills in order to adapt educational strategies to new times of change.

Keywords: curriculum; creativity; life skills; curricular innovations; entrepreneurship and empowerment

RESUMO

A intenção da pesquisa é compreender e interpretar o currículo com base no transcomplexo, com base nas opiniões, crenças, valores, atitudes, percepções dos principais atores envolvidos, para gerar um corpo de proposições destinadas a desenvolver o empoderamento e inovação do currículo de uma perspectiva criativa e o desenvolvimento de habilidades para a vida. Inicialmente, foram reveladas as concepções que os atores-chave conferem sobre o objeto de estudo, descritos os fundamentos teóricos do empoderamento e inovação do currículo para o desenvolvimento de habilidades para a vida. A investigação é qualitativa e o paradigma interpretativo é utilizado o método fenomenológico, foram realizadas entrevistas, apoiadas na técnica de análise documental (CAT), permitindo descrever e interpretar a percepção dos principais actores de forma a gerar um corpo de proposições que permitir que o currículo seja desenvolvido de forma mais dinâmica e criativa. O estudo mostrou a importância de desenvolver capacitação digital, inovação e habilidades para a vida, a fim de adaptar as estratégias educacionais aos novos tempos de mudança.

Palabra chave: currículo; criatividade; habilidade de vida; inovações curriculares; empreendedorismo e capacitação

INTRODUCCIÓN

El artículo presenta un cuerpo de proposiciones conceptuales orientadas a desarrollar el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa

para el desarrollo de competencias para la vida. Se abordó la problemática, haciendo énfasis en responder al ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo?, ¿para qué hacerlo?, ¿cuándo hacerlo?, ¿con qué hacerlo?, ¿quién o quiénes lo van hacer?

Es por ello que las innovaciones curriculares, deben entenderse como un aspecto puntual de la formación personal y profesional, que demanda una gama de habilidades y estrategias que se adquieren y desarrollan a través del continuo proceso de profesionalización y actualización. En los últimos tiempos los avances científicos y tecnológicos en la sociedad, han traído como consecuencia la necesidad de cambios en las organizaciones educativas a fin de cumplir con las crecientes exigencias sociales del país. Esto es reafirmado por Guzmán, Maureira, Sánchez y Vergara (2015), quienes al respecto señalan que

Gran parte de las innovaciones curriculares nacen como respuesta a una insatisfacción respecto de la manera en que tradicionalmente se definen los programas de estudio. Así, por ejemplo, indagar en fuentes distintas a las académicas sobre la elaboración de perfiles de egreso representa una mirada diferente para construir currículo en la educación superior (p.12).

Innovaciones curriculares y creatividad

La innovación puede ser desarrollada empleando técnicas acreditadas y experimentadas, para impulsar las capacidades creativas y sus efectos, favorecen a las personas a salir de sus modos acostumbrados de análisis, favoreciéndoles la atención de un amplio radio de opciones, perfeccionando el rendimiento y calidad del trabajo. Conseguir que lo antes expuesto suceda no es tarea fácil ya que la resistencia al cambio, aunada a la desinformación en relación con las estrategias creativas, no contribuyen a desarrollar el potencial de quienes forman parte de la organización, desde estas perspectivas los gerentes deben estar atentos a los efectos que producen las innovaciones en el resto de los integrantes de la organización, para atender esas afecciones también se requiere creatividad.

La conceptualización de la creatividad ha ido evolucionando cada vez más desde un punto de vista integrativo, interaccionista, a partir del cual la creatividad sólo es

entendible como una resultante de agentes y recursos diversos en su naturaleza. El desarrollo de las potencialidades humanas, la inteligencia, la creatividad y el talento, constituye uno de los grandes problemas globales relacionados con la gerencia educativa. En la actualidad nadie cuestiona la necesidad de lograr una formación técnica, tecnológica y profesional propiciadora del desarrollo de la creatividad, sin embargo, aún es insuficiente la preparación que tienen algunos gerentes universitarios para que puedan realizar transformaciones en los procesos gerenciales de los institutos de educación superior.

Gestionar el aprendizaje de diferentes técnicas que contribuyan al crecimiento personal imprescindible para que entiendan el modo de colaboración con eficacia y eficiencia para alcanzar la misión y visión institucional; en otras palabras, fomentar tácticas innovadoras que faculten administrar el currículo atendiendo a las demandas actuales. Fuguet (2006) al respecto señala que:

El aprendizaje de la organización se inicia con el de las personas, quienes intercambian patrones de excelencia con la organización en un proceso continuo de revisión. Esta revisión constituye un ciclo vital para que se desarrollen vigorosamente los equipos de trabajos, que pueden usar tecnología instrumental (herramientas) y de procesos (dinámicas) para elevar la calidad de su labor (p.22).

De allí, la obligación de proponer respuestas inmediatas a los retos del mundo globalizado, apropiado para el siglo XXI, sin perder la mirada en la formación profesional que integre conocimientos, destrezas y valores innovadores. La organización que estimula las innovaciones curriculares de manera creativa desarrolla enfoques novedosos y soluciones singulares para resolver los problemas educacionales.

Empoderamiento digital y el currículo

En la actualidad la introducción de herramientas de Tecnología de Información y Comunicación (TIC), como medios fundamentales para la generación de la sociedad de la información y el conocimiento, se ha trazado retos que conllevan a procedimientos

para el desarrollo económico, educativo, social y cultural. En este orden de ideas, la educación universitaria, juega un papel preponderante y certero para fortalecer la cohesión social, los valores, la institucionalidad e impedir la exclusión social. El empoderamiento provoca cambios significativos en las organizaciones y las actividades académicas y socio-productivas proveyendo al sujeto herramientas para mejorar y pulir sus competencias, capacidades y habilidades a fin de acrecentar su potencial creativo. La educación universitaria, requiere una transformación que vaya desde el diseño didáctico hasta la práctica cotidiana de aula. Sin embargo, se infiere que no existe una política de integración organizada, sistemática y planeada por parte de las universidades, pues no todos los docentes usan las herramientas tecnológicas para la administración del currículo. Desde estas perspectivas, concierne al sector universitario empoderar digitalmente a las personas a través de una formación para que puedan insertarse en el mundo laboral.

Emprendimiento en educación y el desarrollo de competencias para la vida

La educación siempre ha jugado un rol privilegiado dentro del ámbito social y político y particularmente la educación universitaria ya que debe responder a las necesidades de la sociedad en un universo mundializado; donde la sociedad del conocimiento es un elemento valioso en la reorganización de los Institutos de Educación Universitaria. El emprendimiento es complejo y está relacionado con diversos factores; van más allá de la competencia y el riesgo que supone crear una organización está directamente conectado con una serie de elementos del entorno, tales como: oportunidad, equipos, recursos, conocimientos y riesgos, que en su totalidad forman parte del fenómeno institucional inmerso en un contexto globalizado, donde la clave está en la formación de recurso humano que contribuya en el desarrollo y crecimiento sustentable de un país.

Al respecto, Varela (2001) reflexiona acerca de la cultura emprendedora, y concluye que esta es la base de la cultura empresarial, haciendo énfasis primordialmente en factores como: fuerza vital, deseo de superación y progreso, capacidad de identificar oportunidades, visión de futuro, habilidad creadora e innovadora, aceptación y

propensión al cambio, libertad, autonomía, autogobierno, capacidad de toma de decisiones, iniciativa, actitud mental positiva, compromiso, constancia, perseverancia, coraje, correr riesgos, capacidad de administrar recursos, practicabilidad y productividad, responsabilidad, solidaridad, ética, capacidad de integrar hechos y liderazgo.

En atención a lo antes señalado, la educación universitaria debe acentuar el diálogo y la formación multidisciplinaria, estimular y fomentar el trabajo en equipo y potenciar la capacidad de utilizar y constituir redes de aprendizajes cooperativos. De allí que, la educación universitaria, en cuanto a la formación emprendedora, necesita dotarse de nuevas herramientas pedagógicas. Además de motivar una nueva actitud de promover y entrenar competencias transversales debe permitir pasar a la acción y concretar las nuevas ideas. Se requiere de una nueva pedagogía donde se implemente la socio formación como enfoque educativo que concibe un desenvolvimiento integral del ser humano en todos los ámbitos. Según Tobón, González, Salvador y Vásquez (2015), la socio formación es parte de la sociedad del conocimiento, en virtud del intercambio a través de las redes informativas que mantienen las comunidades del conocimiento donde realizan intercambio de estos en la búsqueda de soluciones, ejecución de proyectos siempre centrado en los valores, a fin de optimizar su calidad de vida, situación económica y formación general de las personas.

En el enfoque educativo socio formativo destaca en el proyecto ético de vida, el espíritu emprendedor, el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento (Tobón, González, Salvador y Vásquez 2015). Lo que permite alcanzar una vinculación sólida con el mundo externo y real de las organizaciones, las utilidades y las distintas instituciones de la colectividad civil. El emprendimiento en la educación es un código necesario para que los estudiantes acepten riesgos, sean autosuficientes y tengan seguridad en su porvenir laboral. Por eso la importancia de fomentarlo en niños, jóvenes y adultos ya que permite:

- Promover la autonomía y superación ante la vida.

- Desarrollar la creatividad
- El asertividad
- La confianza y el pensamiento positivo.
- Mejorar la capacidad para resolver conflictos y tomar decisiones

Teniendo en cuenta estos aspectos para que una persona emprendedora sea exitosa debe tener actitudes tales como: iniciativa, creatividad, confianza, responsabilidad y pasión. La Educación, desde este punto de vista, plantea retos cada vez más demandantes, debido a los continuos cambios del contexto en el que interactúa el sujeto, por lo que se espera que los procesos educativos suministren herramientas que permitan aprovechar adecuadamente las oportunidades que cada vez son más escasas; sin embargo, el sistema educativo en este aspecto no ha sido lo suficientemente eficiente, debido en gran parte a la poca formación para el trabajo y desarrollo de capacidades para generar de alternativas de autoempleo. Desde esta perspectiva es necesario motivar a los docentes sobre las prácticas docentes en la Formación para el emprendimiento, en cada etapa formativa del individuo.

En este sentido es importante que las universidades contemplen las experiencias prácticas de emprendimiento, como parte regular y obligatoria del currículo, la potenciación de competencias emprendedoras, el desarrollo de nuevos valores y la capacitación en habilidades personales, cognitivas y gerenciales deben formar parte del diseño curricular para que los estudiantes comiencen a mentalizarse que existen nuevas opciones laborales dentro de la propia universidad fomentando la creación de mini empresas de estudiantes y el trabajo por proyectos para generar ideas y un producto final tangible. En consecuencia, los objetivos de la investigación persiguen:

- Describir los elementos conceptuales esenciales que emergen de los fundamentos teóricos de un currículum con base en lo transcomplejo, empoderamiento digital, innovación y competencias para la vida.

- Develar los elementos conceptuales presentes en las concepciones que los actores claves confieren al currículum con base en lo transcomplejo, empoderamiento digital, innovación y competencias para la vida.

MÉTODO

El abordaje metodológico asumido en la investigación fue el fenomenológico, el cual consiste en la comprensión de los fenómenos en sus múltiples manifestaciones, en la explicación de los supuestos, de las implicaciones, de los contextos en los cuáles se fundamentan. Por su naturaleza social se enmarcó dentro del paradigma interpretativo en el cual existe una relación de interacción sujeto – sujeto, privilegiando la subjetividad, interrelacionada con influencia de los valores. Desde esta perspectiva, Rojas (2014) sustenta que en el paradigma fenomenológico interpretativo:

El papel de las ciencias sociales es comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones. La descripción y la explicación de la conducta observable, foco de interés del científico social ortodoxo, es sustituido por el entendimiento de la acción humana. (p.26)

El proceso de investigación inició a partir de las percepciones que manifestaron los actores claves mediante de sus palabras, frases, expresiones, locuciones conceptos. En este sentido el método fenomenológico se adecua para estudiar y comprender el trabajo investigativo, por su requerimiento de precisión científico y sistémico, además de las concepciones de autores en las diversas fuentes consultadas, sobre el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada transcompleja en el desarrollo de competencias en la educación para la vida, con el propósito de llegar a un todo comprensivo donde cada manifestación se articule con otras locuciones, es decir, el camino al conocimiento se transitará de las partes al todo y de este al contexto.

Con base al paradigma interpretativo, la investigación se orientó por la premisa de que el mundo es heterogéneo y cambiante. El estudio permitió la comprensión de los significados, los acontecimientos y conductas previamente descritas por los actores, a fin de determinar las relaciones encontradas entre las categorías analizadas, de allí que en el contexto investigativo la interpretación de la información permitió señalar las posibles causas, razones que explican las relaciones encontradas tomando como base los conocimientos teóricos vinculados con el problema en cuestión, con el propósito de llegar a una generalización más allá de los límites de los datos obtenidos.

La investigación se llevó a cabo mediante el proceso de testimonios e interpretación de los relatos que visionan los distintos actores sociales a partir de la reciprocidad subjetiva que se hacen entre personas. En este caso la aplicación del método fenomenológico se realizó en sentido amplio por ser una investigación enmarcada en el área educativa partiendo de la descripción de la conducta humana lo más desprejuiciada y completa posible. El investigador juega un papel de intérprete de los relatos, a partir de los cuales construye un nuevo discurso al objeto de estudio. El conocimiento que se genera, se declara explícitamente particular, local, cultural e históricamente definido en función de una realidad única e irrepetible.

Según Martínez (2009) el procedimiento básico del método fenomenológico consiste en escuchar con detalle casos similares, describirlos y elaborar una estructura común de experiencias vivenciales. De acuerdo con el referido autor, el proceso de investigación puede desarrollarse a través de las etapas siguientes:

- **Etapla previa:** clarificación de teorías, valores, creencias e intereses que el investigador tiene y que pueden influir en la investigación, las cuales deben ponerse de manifiesto.

- **Etapla descriptiva:** “tiene por objeto lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciado posible”. Se desarrolla a través de los siguientes pasos:

Elección de la técnica o procedimiento para la recolección de información. En el presente estudio se utilizó la entrevista

Aplicación de procedimiento para recabar la información, a través de las siguientes reglas: ver todo lo dado en cuanto sea posible, no sólo lo que interesa o confirma ideas; observar la variedad de las partes.

Elaborar la descripción protocolar, la cual debe reflejar la realidad como se presenta, de la manera más completa posible. Evitar ideas propias del investigador y recoger el fenómeno descrito en su contexto natural.

- **Etapas Estructurales:** En ella se interpreta la información.
- **Discusión de los resultados.**

La validación de la información, se realizó a través de la discusión de los resultados obtenidos en la investigación en contraste con las conclusiones de otras investigaciones realizadas afines, para entender mejor las diferencias encontradas, lo que permitirá integrar y enriquecer el conocimiento con el propósito de comprender e interpretar el currículum con base en lo transcomplejo, a partir de las opiniones, creencias, valores, actitudes, percepciones de los actores claves involucrados, para luego generar un cuerpo de proposiciones que permitan el empoderamiento e innovación del currículo, desde una mirada creativa para el desarrollo de competencias para la vida.

Para la selección de los sujetos involucrados en la investigación se establecieron algunos criterios a resaltar: a) Más de 10 años de servicio, b) Categoría Académica Agregado, Asociado o Titular y c) Docentes activos dentro de la estructura organizativa de la universidad; en tal sentido se escogieron cinco (5) profesores que trabajan en diferentes institutos de la región capital (IMPM, IPMJMSM, IPC pertenecientes a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Cuadro 1. Sujetos involucrados en la investigación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR	SUJETOS INVOLUCRADOS EN LA INVESTIGACIÓN
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM)	2
Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM)	2
Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)	1

Los actores claves involucrados en la investigación suministraron información directamente lo que permitió hacer un análisis de la realidad al entrar en contacto directo con las investigadoras, respecto a su mundo empírico, que en este caso son los actores claves en la investigación adscritos a las instituciones educativas en cuestión. La selección de sujetos claves para la investigación respondió a la cualidad y característica metodológica de la investigación, en tal sentido, se seleccionaron cinco (5) sujetos, escogidos sobre la base de la información que cada uno de ellos aportó, teniendo como constructo epistémico sus conocimientos, experiencias y el contacto permanente con la realidad, los cuales serán fundamentales en el proceso de recolección de la información de una manera operativa.

Se empleó como técnica la entrevista, orientada de manera esencial a alcanzar los fines propuestos. Mora (2004) las define como "...una técnica de obtención de información mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación, que permita realizar un diagnóstico social" (s/p), el instrumento de recolección de información utilizado como apoyo a la técnica fue el guión de entrevista. En cuanto a la conducción de la técnica de la entrevista se tomaron en cuenta los siguientes criterios: (a) Se escogió un lugar apropiado que propició y facilitó una atmósfera agradable para un diálogo profundo, después de haber tomado todos los datos personales que se consideraron útiles. Esto fue antes del anuncio de la cuarentena (distanciamiento social) producto de la Pandemia ocasionada por el Coronavirus (COVID-19), posteriormente se usaron diversos medios de comunicación (mensajería por *Whatsapp*, las llamadas telefónicas y las video llamadas) para finalizar con el proceso; (b) Fue una entrevista semiestructurada, no estandarizada, dinámica; (c) Más que formular preguntas, las entrevistadoras trataron de hacer que el

entrevistado se expresara en el marco de su experiencia vivencial y su personalidad; (d) Las entrevistadoras presentaron todos los aspectos que querían explorar en la investigación, agrupados en una serie de preguntas generales y en forma de temas elegidos previamente, bien pensados y cuidadoso conforme con la significación o importancia para la investigación; (e) La entrevista no fue dirigida: se abordó el tema durante el tiempo deseado, no se discutió su opinión o sus puntos de vista, ni mostró sorpresas o desaprobación y menos aún evaluación negativa, sino al contrario, gran interés en lo que dijeron los sujetos involucrados en la investigación; (f) No se interrumpió el curso del pensamiento del entrevistado, se dejó que agotara lo que tiene en la mente.

RESULTADOS

Se describe el procedimiento utilizado para la obtención de los resultados, luego de realizadas las entrevistas a los cinco (5) docentes de Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Este proceso se desarrolló de acuerdo con algunos postulados de Martínez (2007): se elaboró un cuadro donde se transcribieron las respuestas obtenidas en las entrevistas, se dejó un espacio para ordenar los conceptos emergentes y se le asignó a cada interlocutor un código, tal como se refleja en el (cuadro 2), luego se generó un aparte en el que se resumen cada concepto emergente, posteriormente se agruparon los conceptos emergentes para generar las categorías, las cuales se expresaron en lenguaje científico.

Cuadro 2. Entrevista.

ENTREVISTA: #1 FECHA: Julio 2020

HORA DE INICIO: 2:00 pm HORA DE CULMINACIÓN: 3:30 pm

LUGAR: On line

LEYENDA: **Leyenda:** I investigadora, **Doc1** Informante

TEMÁTICA DE LA ENTREVISTA: Empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa para el desarrollo de competencias para la vida.

1. Interrogante I ¿Qué significa para usted el Currículo Transcomplejo?

Códigos Emergentes



Entrevista

Doc1. Aunque no domino el tema, lo veo como un conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que incluyen saberes interconectados en donde desde lo simple se trasciende y se devela lo no visible. En este currículo se reconoce y se respeta la pluralidad de forma horizontal y se toman en cuenta lo cotidiano, lo imaginario, la poesía, entre otros

Conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos. Evaluación. Saberes interconectados. Pluralidad. Lo cotidiano. Lo imaginario.

Interrogante II. ¿Cómo percibe la innovación educativa a la luz de los cambios actuales en situación de pandemia?



Doc1. Es de suma importancia que la educación se adapte a las nuevas situaciones y dé una respuesta oportuna a las demandas educativas de la sociedad. No es tarea fácil puesto que los cambios e innovaciones generan resistencia.

Adaptación a las nuevas situaciones. Respuesta oportuna. Demandas educativas. Cambios e innovaciones.

Interrogante III. ¿Qué significado das a la innovación curricular a la luz de los cambios actuales en situación de pandemia?



Doc1. La educación debe responder a las demandas de la sociedad a través del currículo, adaptando objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación a las necesidades de los educandos y a las circunstancias que se viven brindándole la oportunidad al estudiantado de continuar con su proceso educativo.

Demandas de la sociedad. Necesidades de los educandos. Oportunidad de continuar proceso educativo.

Cuadro 2. Entrevista.

Interrogante IV ¿Qué componentes pueden considerarse en el currículum que permitan desarrollar competencias para la Vida



Doc1. A mi modo de ver la inteligencia emocional es un factor fundamental para el desarrollo del ser humano, las emociones conectan a los individuos sobre todo en los actuales momentos. Asimismo, me parece importante incluir temas relacionados con la economía que son necesarios para lograr una mejor calidad de vida.

La inteligencia emocional.
Desarrollo del ser humano.
Temas relacionados con la economía.
Mejor calidad de vida.

Interrogante V ¿De qué manera considera usted que contribuye el empoderamiento digital al currículum en el sector universitario?



Doc1. Estamos en una era donde lo digital se hace cada vez más necesario tanto para comunicarse como para las actividades diarias de la vida sin dejar por fuera la educación. Es importante que los estudiantes, futuros profesionales manejen y se empoderen de la digitalización puesto que serán ellos los llamados a tomar las riendas del desarrollo del país deben estar actualizados. Asimismo, hay que tomar en cuenta que la gran mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a generaciones que dependen y creen en la tecnología

Necesidad de comunicarse.
Manejo y se empoderamiento de la digitalización.
Estar actualizados.
Creen en la tecnología.

Interrogante VI Desde su visión ¿Qué factores pueden afectar la innovación del currículum y la necesidad de formar competencias para la vida?



Doc1. Creo que el principal factor es la predisposición que posean quienes tienen en sus manos en estos momentos las riendas de la educación, puesto que son ellos quienes dictan las políticas educativas y trazan el camino hacia donde se dirige la educación.

Predisposición en la educación.
Políticas educativas.
Desigualdad.
Necesidad de competencias.
Falta de planificación.

Asimismo, opino que esta Innovación del Currículo y la inclusión de la Necesidad de formar en Competencias para la vida deben ser muy bien planificadas y estudiadas para que realmente se adapte a las necesidades y características de ellos educandos.

A manera de cierre de la etapa estructural, se analizó cada una de las entrevistas de las cuales emergieron una serie de conceptos en función de lo expresado por los informantes, una vez eliminadas las repeticiones que se observaron en los cuadros de cada protocolo, se procedió a agruparlos para luego hacer una descripción general de los conceptos emergentes que permitieron establecer las categorías centrales que constituyen la realidad estudiada como puede apreciarse en el gráfico 1.

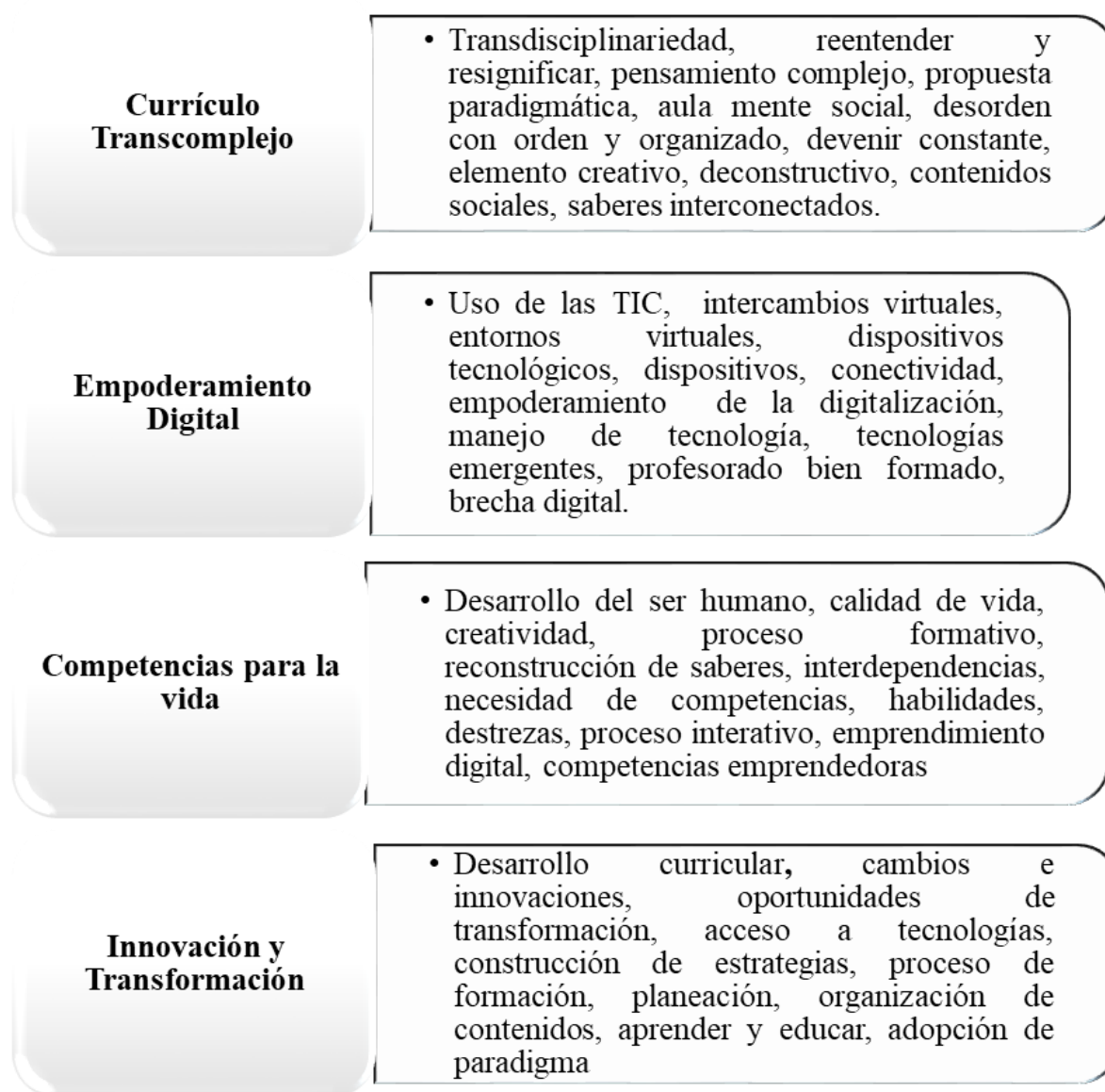


Gráfico 1. Agrupación de los conceptos emergentes

Una vez generadas las categorías centrales, a continuación se describen cada una de ellas en función de lo expresado por los entrevistados, la revisión teórica preliminar y la interpretación de las investigadoras, surge como tema medular el empoderamiento de la innovación curricular para la transformación universitaria y finalmente se generan las proposiciones conceptuales orientadoras del currículum con base en lo transcomplejo, el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida, prosiguiendo con la etapa de discusión de los resultados propuesta por Martínez (2009).

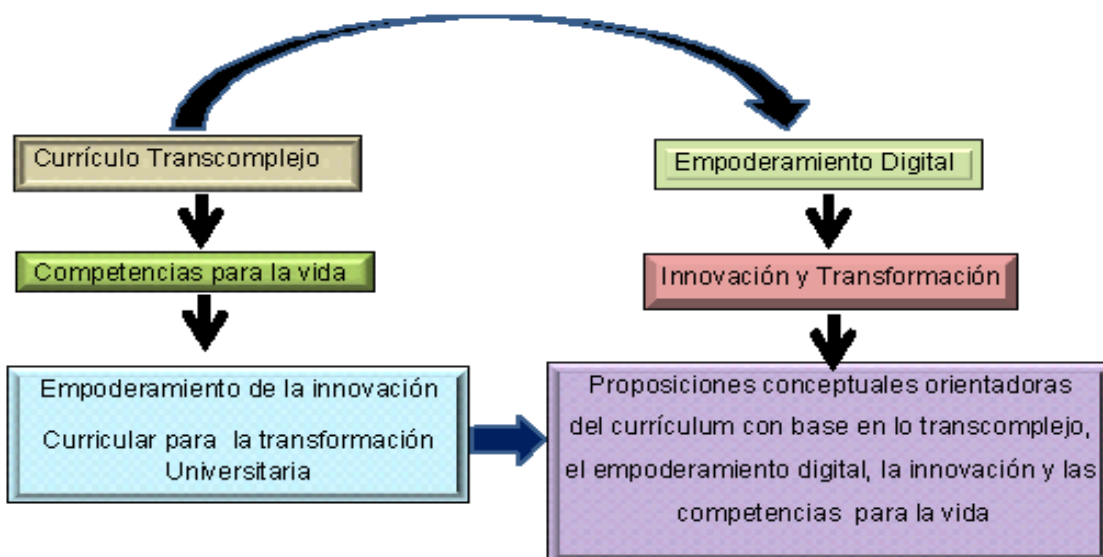


Gráfico 2. Categorías Emergentes

Currículo Transcomplejo.

Referirse al currículo Transcomplejo, es hablar de orden y desorden, lo unitario y lo múltiple, lo uno y lo complejo, lo singular y lo general, entre la autonomía y la dependencia, entre el aislamiento y lo relacional, el cambio, el equilibrio y el desequilibrio, la estabilidad y la inestabilidad, la causa y el efecto, la apertura y el cierre, lo normal y lo desviante, lo central y lo marginal, lo improbable y lo probable o entre el análisis y la síntesis. En este sentido, (Prigogine, 2005). Considera que este concepto ha requerido un cambio de paradigma puesto que clásicamente se asocia orden al equilibrio y desorden al no equilibrio pero para esta propuesta están mutuamente existentes.

En la última década se ha tratado de agregar, algunos matices de pensamiento transcomplejo en el currículo, como el ordenamiento de los conocimientos disciplinares y de actividades formativas que robustezcan las competencias individuales en una profesión. En este sentido, la operatividad curricular se inclina a ser lineal, controlada, regulada, simplificada para asegurar qué grupos específicos sean competentes en un tiempo perentorio. En la educación universitaria desde el punto de vista, complejo y transdisciplinar, se ha construido con bases epistemológica y filosófica para entender los soporte, en que se sostiene esta visión paradigmática, predominando el quehacer educativo, una pedagogía y/o andrología donde los sujetos complejicen el conocimiento, amplíen su espacio intersubjetivo “aula mente social” y lo estructuren con la metacomplejidad, lo vinculen con los múltiples bucles educativos, alocución en el conocimiento, considerando los tiempos planificados y un conjunto de contenidos que forman al educando.

Esta vinculación complejidad y transdisciplinariedad en la educación, ha comenzado a transitar, el mundo con la “transcomplejidad”, es decir busca lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas, es decir al referirse a la educación, otra forma de vivir y convivir en la humanidad. Morín (2001) hace referencias al paradigma de la complejidad en contraposición a lo que denomina paradigma de la simplificación. El autor propone la necesidad de construir un pensamiento complejo dándole importancia a la acción ciudadana dirigida por una forma de ubicarse en el mundo que restablece los valores de la modernidad (p.11). En el contexto del pensamiento complejo se plantea emprender la realidad desde la implantación, de estrategias y no de programas, como sucede en la lógica simple. Las estrategias consisten en una serie de pasos para cumplir ciertos objetivos, que tienen como soporte el análisis de las certidumbres e incertidumbres de los ambientes donde se pretende realizarlos. En la medida que se practican, se ejecutan cambios de acuerdo con los contratiempos, azares u oportunidades encontradas. Al planificar una estrategia, se toman previsiones para plantear los posibles factores de incertidumbre. Morín, citado por Velazco J (2013).

Hablar de flexibilización curricular universitaria significa, entre otros puntos de vista, la modificación continua de ritmos, medios y ambientes de aprendizaje. La flexibilización comprometería el movimiento, el empujamiento del conocimiento en este sentido, según Morín, implica la incorporación, la dependencia de las partes, la desaparición de la disyunción en los elementos curriculares, los planteamientos de correlación, permanente, la restricción del discurso lineal con punto de partida y de llegada, el implicamiento de las contrariedades, la incertidumbre y la reflexibilidad. En este contexto el conocimiento tiene la posibilidad de colocar en bucle las disciplinas en la formación de un profesional. En este sentido, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad son componentes, primordiales, transversales de la flexibilización (Díaz, 1998. p.12).

La teoría educativa es una propuesta adaptable a cualquier ambiente o realidad, tomando en cuenta el enfoque político, ideológico, organizacional, económico y otros. Su soporte se centra en que complejidad y transdisciplinariedad no encaja en el parcelamiento del conocimiento, ni hablar de simple linealidad. La teoría educativa aspira plantear las bases teóricas para construir cambios educativos, los principios propuestos complejizan teóricamente la realidad social, alternativas para afrontar los bucles educativos que desde hace tiempo se ha pretendido resolver con apoyo en teorías educativas lineales que en meta espiral, complejo y transdisciplinar. Desde esta perspectiva, es necesario proponer teorías educativas transformadoras, universales que responda a necesidades transdisciplinar y complejas, y puedan ser aplicables a cualquier área de conocimiento, disciplina o ciencia.

Innovación y Transformación

Durante las entrevistas realizadas se pudo evidenciar, que aun cuando en las universidades *la innovación viene a ser la consideración del currículum, bajo la perspectiva de su dinamicidad, cambio, alteración y mejora permanente*, la innovación ha logrado instaurarse de tal manera en el contexto local y regional, en ambientes de diversa índole: académico, institucional, empresarial, político, administrativo, social y

cultural. En este sentido, el progreso de una transformación curricular innovadora, involucra el funcionamiento de orientaciones educativas que impulsen la accesibilidad y la incorporación de todas las personas participantes en el proceso educativo.

De acuerdo a la UNESCO (2008), las universidades deben transformarse con el fin de generar el cambio, mantener un nivel indispensable de calidad, aumentar su potencial para desarrollarse en medio de la incertidumbre que califica a la sociedad actual, para escuchar las exigencias sociales y promover los valores de solidaridad e igualdad entre los alumnos con el fin de que puedan incluirse en la sociedad mundial del conocimiento. Por ello, se debe intentar que las personas que intervienen en el trascurso de estos procesos sean creadores y actores en entornos de aprendizajes desafiantes y reflexivos. La tecnología y la comunicación, el desarrollo sostenible y el desarrollo profesional son factores esenciales para el éxito de la transformación que se requiere.

Con el fin de informar apegado a los procesos educativos adecuados para esta transformación curricular dirigida a la configuración de una nueva ciudadanía, se debe implantar un diseño curricular a partir de habilidades, para resolver problemas y ejecutar distintas tareas, dentro de una multiplicidad de circunstancias, ambientes. Para ello, la persona necesita un bagaje de conocimientos, habilidades y destrezas. Es relevante especificar que dentro de los procesos de transformación e innovación llevados a cabo en las instituciones educativas a nivel universitario llevan consigo la producción de diseños curriculares orientados hacia el desarrollo de competencias profesionales con un perfil de egreso estructurado sobre la base de competencias lo que permite dar cuenta de las destrezas que tienen los estudiantes al concluir sus estudios, garantizando de esta forma la incorporación a las empresas por cuanto, estos pueden demostrar en el ejercicio de sus funciones el valor agregado como profesionales, siendo la institución formadora la encargada y garante de tales aptitudes.

Competencias para la vida

Las instituciones de educación universitarias deben asumir el rol protagónico de formar individuos con las competencias que les permitan desarrollarse en un mundo cada vez más competitivo, demandante y cambiante, donde los conocimientos resultan insuficientes. De acuerdo con la opinión de los interlocutores, las competencias para la vida, movilizan y dirigen conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetos concretos; son más que el saber hacer o el saber ser, porque se expresan en el hecho de forma integrada.

En este sentido, la transferencia de saberes se hace visible tanto en posiciones frecuentes como complejas de la vida diaria y ayuda a visibilizar un problema, situar en la práctica los conocimientos adecuados para solucionarlos, reestructurar en servicio de la situación, para inferir o prevenir lo que hace falta. La Organización Mundial de la Salud (1999) define las habilidades para la vida o competencias psicosociales como “la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria”.

De allí que, las competencias para la vida deban desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo y a lo largo de la vida, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas tales como: Competencias para el aprendizaje permanente, manejo de la información, manejo de situaciones, competencias para la convivencia y para la vida en sociedad, entre otras. Tal como lo afirma la UNESCO (2002), quien ha propuesto que la Educación para la Vida también incluye otra dimensión: aprender a emprender, para el desarrollo de una actitud proactiva e innovadora, haciendo propuestas y tomando iniciativas. Las competencias para la vida se desplazan, y orientan hacia la adquisición de objetivos precisos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias para la vida se expresan en la actuación de forma incorporativa. El traslado de saberes (saber hacer con saber y con conciencia razón de la impresión de ese hacer) se expone tanto en situaciones de la vida diaria como en , posición complejas y coadyuvan a visibilizar un

problema, colocar los conocimientos concerniente para resolverlo, rediseñarlos en función de la situación, así como descontextualizar o prevenir lo que hace falta.

Empoderamiento Digital

A nivel mundial, las Tecnologías de la Información y la Comunicaciones (TIC) se han transformado en vanguardia, tanto en la economía de las regiones como en otras actuaciones humanas. En este sentido le corresponde al Estado y a las universidades, implementar mecanismos, para empoderar digitalmente a los ciudadanos en términos de accesibilidad e integración digital, al respecto Cano y Baena (2015). Afirman que esto es posible al ofrecer servicios accesibles a la ciudadanía y permitir un mayor acceso a la información, a fin de transformar a las instituciones educativas en una institución competitiva y orientada al ciudadano. Adicionalmente, las TIC representan un agente impulsor del crecimiento humano, debido a que han conformado un papel importante para intensificar los controles de los gobiernos, para el perfeccionamiento de prestaciones e inicios de áreas de intervención, que podrían conformarse en instrumentos útiles para coadyuvar a vencer dificultades reales, en una sociedad democrática (Jiménez, 2014).

De acuerdo a lo descrito por los autores y las ideas expuestas por los sujetos involucrados en la investigación se puede afirmar que existen carencias cognitivas respecto al empoderamiento digital, comprobando lo que deriva en el poco provecho que se realiza de las TIC para hacer frente y atender las necesidades de los estudiantes en términos de formación y aprendizajes. Una vez analizadas las categorías derivadas de los resultados y con base en el currículo surge el empoderamiento de la innovación curricular para la transformación universitaria como tema medular para generar proposiciones conceptuales orientadoras del currículum con base en lo transcomplejo, el empoderamiento digital, la innovación y las competencias para la vida.

Empoderamiento de la innovación curricular para la transformación Universitaria

La globalización del mundo y su repercusión en los aspectos inherentes al desarrollo de la humanidad, plantea a las instituciones educativas universitarias asumir algunos escenarios emergentes y procesos innovadores con el fin de dar respuesta a las demandas de una sociedad agobiada por los cambios socioeconómicos, culturales, políticos, y científicos, mediante el desarrollo de una pedagogía que sea capaz de hacer frente a los embates de lo inesperado, en este sentido son los docentes los llamados a impulsar cambios, para asumir una postura interdisciplinar, en cualquier proyecto educativo.

Según la UNESCO (2008), en este contexto es importante que se reoriente y reflexione respecto a la educación en la búsqueda de un desarrollo que permanezca y un futuro sostenible, esto requiere incrementar la posibilidad de cada quien para innovar y reinventarse a fin de fortalecer el progreso de cualquier nación. Desde esta perspectiva, se requiere de una transformación curricular que admita la flexibilización, el consenso, el protagonismo de sus actores sociales y la instauración de modelos educativos pertinentes con el entorno social, orientados a maximizar las competencias académicas en los estudiantes para el logro de la calidad educativa. En el caso específico de la UPEL, de acuerdo a la percepción de los sujetos involucrados en la investigación, se evidencian fallas sustanciales en los procesos de innovación curricular. A pesar del impacto que tiene la sociedad del conocimiento, de cambios cualitativos en educación, se siguen emprendiendo procedimientos conservadores de educación, en los cuales se ha debilitado su potencial requiriéndose una nueva concepción del hecho educativo, así como desarrollar programas innovadores que permitan la formación docente y el desarrollo curricular creativo como alternativas de innovación educativa.

Tales afirmaciones ameritan con prontitud una actitud de los actores educativos hacia la tarea de formarse profesionalmente con el objeto de actuar desde su condición compleja, desarrollando conocimientos y metodologías pedagógicas, al involucrarse en

procesos de formación, que van a permitir adquirir nuevas competencias necesarias para lograr la calidad educativa. De esta forma, la UPEL aspira dar respuestas a los nuevos retos originados por las realidades existentes del mundo actual, en lo concerniente a pertinencia y oportunidades inclusivas.

CONCLUSIONES

Como reflexiones finales, la necesidad de generar un cuerpo de proposiciones conceptuales orientadas a desarrollar el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa para el desarrollo de competencias para la vida, que sirvan de apoyo teórico y práctico para comprender e interpretar este proceso, es de gran relevancia, pues a través de esta acción se pretende generar un cambio en los profesionales, empoderándolos desde una perspectiva socio crítica y transformadora, mediante la influencia del empoderamiento que tienen que ejercer los docentes para la transmisión de conocimiento en los procesos de innovación educativa, la cual busca orientar el accionar de las institución educativas hacia el cumplimiento y consolidación de su misión y visión. Albarrán (2002), señala al respecto que:

el futuro laboral de cualquier persona en la era del conocimiento se basa en el aprender y el ser más que en el saber; el autocontrol frente a la disciplina impuesta de manera externa; la iniciativa en vez de la obediencia; la gestión de lo aleatorio en vez del acatamiento de normas; la acción y la pro acción en vez de la reacción; el razonamiento frente a la memorización; el diagnóstico frente a la ejecución; la atención en vez de la concentración; la formación continua y no la formación puntual, corta o larga, una calificación colectiva frente a una individual; una capacitación centrada en la comunicación frente al aislamiento (p.49)

Lo anteriormente definido pone en evidencia la elevada complejidad y dinamismo presentes en el diseño de proposiciones que conlleven al empoderamiento e innovación del currículo desde un ángulo creativo a fin desarrollar competencias para la vida, para lo cual es necesario ser entendido y emprendido desde varias dimensiones que consideren y brinden respuestas a los retos que plantea la educación. Una vez analizados los resultados de la investigación realizada, se obtuvo como información primordial, que existe una necesidad sentida de cimentar un cuerpo de proposiciones

que permitan el empoderamiento e innovación del currículo, desde una perspectiva creativa para el desarrollo de competencias para la vida, ya que al comparar el currículo existente con la situación de cambio paradigmático que en la actualidad se impone pareciera que incide en las aparentes paradojas y contradicciones que se observan en los resultados obtenidos por los actores.

En opinión de las autoras, con base a lo expresado por los sujetos involucrados en la investigación, existe un desfase marcado entre las estructuras curriculares para vincularse con los procesos de modernización los cuales se asocian con la batería de profesionales innovadores con actitudes para abordar y solucionar dificultades de acuerdo con las contrariedades sociales educativas. El hecho de haber percibido estas disonancias, se hace necesario estimular y orientar el desarrollo de competencias en educación para la vida, aprender a aprender, la creatividad, el sentido de pertenencia local el compromiso social y en consecuencia lograr la capacidad de comprensión y transformación de la realidad. Se hace necesaria la proyección de la universidad a través de los diferentes medios tecnológicos diseñados para tal fin, es por ello la relevancia de la generación de proposiciones conceptuales efectuadas con criterios didácticos que permiten su aplicación en forma dirigida. Los interesados encontrarán las orientaciones necesarias para obtener los referentes para planear y ejecutar las acciones necesarias que permitan incorporar y fortalecer propuestas innovadoras que satisfagan las necesidades de la sociedad, lo que implica una renovación de las metodologías de enseñanza y una contextualización del proceso de enseñanza.

Cuerpo de proposiciones conceptuales orientadas a desarrollar el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa para el desarrollo de competencias para la vida.

El cuerpo de proposiciones conceptuales orientadas a desarrollar el empoderamiento e innovación del currículo desde una mirada creativa para el desarrollo de competencias para la vida, ha sido elaborado con base a componentes imprescindibles que guían las prácticas de empoderamiento docente para la innovación educativa. Los lineamientos no pretenden ser una camisa de fuerza que obligue a la

UPEL asumir las políticas plasmadas en este documento. Sino que sirva de referencia en la búsqueda de prácticas educativas para formar individuos con las competencias básicas que les permitan desarrollarse en un mundo cada vez más competitivo, demandante y cambiante, donde los conocimientos resultan insuficientes.

La necesidad impostergable de construir y formular un cuerpo de proposiciones conceptuales, es de gran relevancia pues a través de esta acción se pretende dirigir el accionar de las instituciones educativas universitarias hacia el cumplimiento y consolidación de su misión y visión. Es así como podemos resumirlas de la siguiente manera:

- Implementar cursos de capacitación on line, que contribuyan a la preparación de los docentes en el uso de las herramientas y recursos para el aprendizaje que ofrecen las nuevas plataformas virtuales dentro del campo educativo.

- Promover en los docentes un cambio de actitud hacia el manejo de recursos tecnológicos, a fin de lograr la incorporación de los contenidos programados al desarrollo de aprendizajes interactivos e implementar modalidades de valoración formativa acordes con el aprendizaje remoto.

- Propiciar el cambio de concepción en la implementación de un currículo transcomplejo y creativo; a través del intercambio entre pares para unificar protocolos de enseñanza y coordinar no solo los tiempos sino la manera en la que se va a implementar el currículo.

- Promover el empoderamiento digital creativo para el fortalecimiento del currículo universitario.

- Adoptar la formación basada en competencias para responder a las necesidades del mundo de trabajo, como base para definir y organizar procesos formativos flexibles y abiertos.

- Asumir las competencias laborales, cómo en un punto crucial, para la transformación de los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos.

- Diseñar un currículo que atienda de manera integral al educado, formándolo con y desde una visión futurista, fomentando acciones proactivas que permitan el desarrollo de competencias para la vida.

- Implementar enfoques educativos creativos, integradores e inclusivos, que propulsen la accesibilidad y la incorporación de todas las personas participantes en el proceso educativo.

- Incorporar el principio no lineal a la educación como epistemología educativa, principios del paradigma de la complejidad, de incertidumbre, transcomplejidad, transinvestigativo, metacomplejidad educativa, complejización educativa, principio de transformación y construir nuevos principios para reconstruir y deconstruir teorías.

REFERENCIAS

- Albarrán, E. (2002). *La Universidad Tradicional evoluciona o muere*. Venezuela: Fondo Editorial CIDECA, C.A
- Bentley (2002). *Revista Ciencias de la Educación*/ Año 2011 / Vol. 21/ Nº 37. Valencia, Enero-Junio
- Cano, J.A. y J.J. Baena. (2015). Tendencias en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la negociación internacional, Estudios Gerenciales
- Fuguet, A. (2006). *Supervisión Participativa y Proyectos Escolares*. Caracas: UPEL, Serie de libros arbitrados del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
- González, J. (2013). Currículo Transcomplejo. Pensamiento transcomplejo Tomo IV. 1era. edición. Caracas: Universidad Simón Bolívar
- Guzmán D., Maureira O, Sánchez A. y Vergara A. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. Recuperado en 01 de septiembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300004&lng=es&tlng=es

- Martínez, M. (2007). *La Nueva Ciencia. Su desafío, Lógica y Método*. México: Trillas
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. México: Trillas
- Mora, H. (2004). *Complementación de Métodos en Investigación Social: Una reflexión en torno a las inferencias teóricas y las prácticas metodológicas*. Barcelona-España: Anthropos
- Organización Mundial de la Salud. (1999). *Guidelines: Life Skills Education Curricula for Schools*. Ginebra, Suiza.
- Parlamento europeo. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006/962/CE) [fecha de Consulta 11 de agosto de 2020]. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&fr>
- Prigogine, I. (2005). *El nacimiento del tiempo*. Barcelona: Tusquets Editores. p. 98
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas: FEDUPEL
- Tobón, S., González, L., Salvador, J., Vásquez, J., (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Revista Paradigma*. 36 (1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>
- UNESCO (2008), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, Caracas
- Varela (2001); *Modelo Conceptual de Desarrollo Empresarial basado en Competencias* =S012359232006000300001&scr ipt=sci_arttext&tlng=en. Fecha de consulta: 26 de junio de 2020

Modelo de Calidad que guie la selección de sistemas para la gestión de aprendizajes (LMS, por sus siglas en inglés) en organizaciones universitarias

Quality Model that guides the selection of learning management systems (LMS) in university organizations

Modelo de qualidade que orienta a seleção de sistemas de gestão de aprendizagem (LMS, por suas siglas em inglês) em organizações universitárias

Yuly Esteves González

yesteves@unimet.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-17439055>

Universidad Metropolitana /Unidad de Innovación y Tecnología Educativa. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Artículo recibido en enero de 2021, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Un modelo de calidad del software se obtiene luego del análisis riguroso del dominio. En educación, este análisis se enriquece al incorporar elementos propios del currículo y de la visión epistemológica transcompleja. Este estudio propone un modelo de calidad que pueda ser tomado como referencia en la incorporación de las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en los procesos vinculados con la educación en línea de las organizaciones universitarias. Investigación documental de tipo descriptivo arrojó como resultado el modelo de calidad para dominio donde se incorporaron reglas del negocio asociadas con el análisis del modelo educativo y de algunos elementos emergentes de la revisión del contexto, desde la visión transcompleja; este modelo permitirá a la Universidad Metropolitana guiar la evaluación y selección de plataformas LMS que admita la gestión corporativa para apoyar a los usuarios que transitan por primera vez en la educación en línea y para velar por el cumplimiento de su modelo educativo.

Palabras clave: modelo de calidad; transcomplejidad; educación en línea; plataformas LMS

ABSTRACT

A software quality model is obtained after rigorous analysis of the domain; In education, this analysis is enriched by incorporating elements of the curriculum and the transcomplex epistemological vision. This study proposes a quality model that can be taken as a reference in the incorporation of ICTs in the processes related to online

education in university organizations. Descriptive documentary research yielded the quality model for domain where business rules associated with the analysis of the educational model and some emerging elements of the review of the context were incorporated, from the transcomplex perspective; This model will allow the Metropolitan University to guide the evaluation and selection of LMS platforms that support corporate management to support users who are traveling for the first time in online education and to ensure compliance with its educational model.

Keywords: quality model; transcomplexity; online education; LMS platforms

RESUMO

Um modelo de qualidade de software é obtido após uma análise rigorosa do domínio; Na educação, essa análise é enriquecida pela incorporação de elementos do currículo e da visão epistemológica transcomplexa. Este estudo propõe um modelo de qualidade que pode ser tomado como referência na incorporação das TIC nos processos relacionados à educação online em organizações universitárias. A pesquisa documental descritiva rendeu o modelo de qualidade para o domínio onde foram incorporadas regras de negócio associadas à análise do modelo educacional e alguns elementos emergentes da revisão do contexto, na perspectiva do transcomplex; Este modelo permitirá que a Metropolitan University oriente a avaliação e seleção de plataformas LMS que apoiem a gestão corporativa para apoiar os usuários que estão viajando pela primeira vez em educação online e para garantir a conformidade com seu modelo educacional.

Palavras chave: quality model; transcomplexidade; educação online; plataformas LMS

INTRODUCCIÓN

En la Ingeniería del Software se pretende la incorporación de metodologías y el seguimiento de las mejores prácticas en los procesos de desarrollo en diferentes contextos. Reconociendo que uno de los nudos críticos más frecuentes a resolver está referido a la satisfacción de los requerimientos de los usuarios, muchas veces por la poca o nula comunicación entre el equipo técnico y el cliente, surgen métodos y recomendaciones para orientar estos procesos de desarrollo o selección de tecnologías requeridas en la automatización de procesos en las organizaciones (Jackson, 1995).

Dentro de estas metodologías de desarrollo de software (pesadas o ágiles), surge el análisis del dominio que permite la identificación, el estudio y la especificación de requisitos comunes de un contexto específico de aplicación para reutilizarlo en múltiples proyectos en ese ámbito. En este sentido, podemos decir que al valernos de la

experiencia en el dominio educativo, podemos instanciar recomendaciones para la Universidad Metropolitana que, al ser aplicados y documentados, contribuirán a su vez con el conocimiento que en el área de ingeniería del software se tengan para el contexto educativo.

La Universidad Metropolitana, es una organización privada de educación superior venezolana, reconocida desde hace más de 50 años por la calidad en la formación integral de sus graduados y por el esfuerzo permanente para responder a las cambiantes realidades del entorno nacional e internacional. En este estudio centraremos el análisis en los procesos que emprende la universidad en cuanto a la oferta de asignaturas virtuales, el cual se ha visto fuertemente influenciado por la contingencia mundial debido al Covid-19, que nos hizo transitar de manera acelerada por varias etapas de virtualización (gráfico 1).

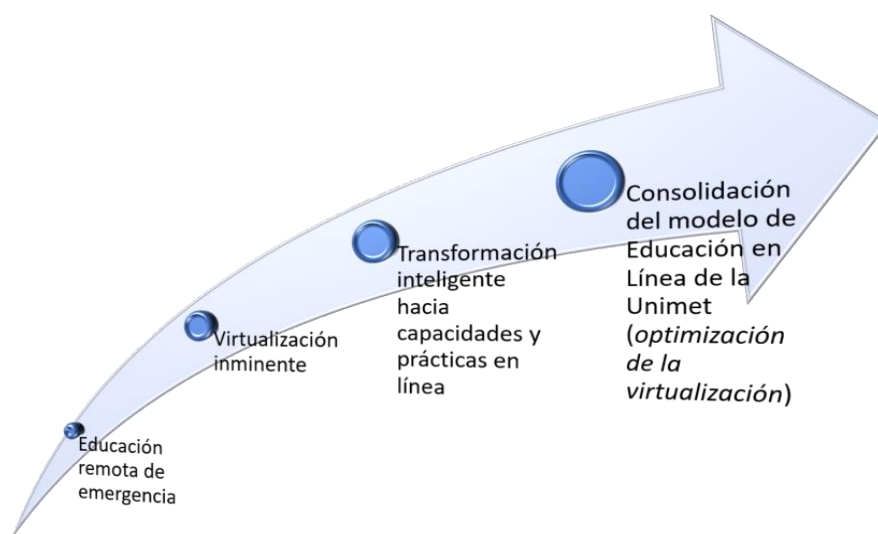


Gráfico 1. Etapas transcurridas en el proceso de Virtualización.

Educación remota de emergencia (ERT, por sus siglas en inglés; Hodges y otros, 2020), fue lo sucedido durante el mes de marzo, cuando inició la cuarentena; fue un cambio temporal de los medios o modalidades instruccionales (como el aprendizaje móvil, el aprendizaje combinado u otras soluciones que son contextualmente factibles) a otros alternativos, debido a circunstancias de crisis. Implicó el uso de soluciones de

enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o mixtos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. Cada docente se valió de sus propios recursos para culminar el trimestre en curso al momento de iniciar la cuarentena.

Virtualización inminente. Fue la necesidad de mediar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de plataformas en línea, sin tener posibilidades de incorporar estrategias presenciales o mixtas. Docentes y estudiantes con poca o ninguna experiencia en el uso de las tecnologías, o bien, sin los recursos tecnológicos idóneos, se vieron en la necesidad de salir al paso a sus limitaciones para transitar por la educación virtual de una manera lo suficientemente eficiente, como para satisfacer las exigencias que el modelo educativo impone. Esta etapa se está transitando en este momento e inició en abril cuando se elaboraron los diseños instruccionales que permitieran mediar los procesos con estrategias remotas mucho más controladas que en la etapa anterior. En esta fase la Unidad de Innovación y Tecnología Educativa (Uite) minimizó las exigencias y se realizaron concesiones para no complicar mucho más el ya estresante contexto por el que atravesaban los docentes.

Transformación inteligente hacia capacidades y prácticas en línea. Una vez termine la fase que transitamos en la actualidad, los docentes se aproximarán de forma natural al modelo ideal de virtualización, según las mejores prácticas y estándares del área. Serán capaces de tomar decisiones en cuanto a las tecnologías a implementar, con base en competencias y experiencias cada vez más enriquecedoras. Un trabajo a realizar en esta etapa, es la distinción entre las estrategias educacionales y de evaluación, propios de la educación en línea, hasta que esto no se supere, no habrá transición a la siguiente etapa.

Optimización de la virtualización. Resulta de un diseño y planificación instruccionales cuidadosos, utilizando un modelo sistemático para ello. El proceso de diseño y la

consideración cuidadosa de las diferentes decisiones involucradas, tienen un impacto en la calidad de la instrucción.

En la educación remota de emergencia, no hubo espacio para la elaboración cuidadosa del diseño instruccional, en la etapa de virtualización inminente, se realizaron diseños instruccionales que no se diferenciaban significativamente de los diseños elaborados en el contexto presencial; pero se espera que mientras los docentes sigan avanzando en este contexto, lo realizarán con mayor precisión y adecuación a los procesos de enseñanza en línea. Los docentes empezarán a identificar no solo el contenido que se debe cubrir, sino también atenderán cuidadosamente cómo van a apoyar diferentes tipos de interacciones que son importantes para el proceso de aprendizaje; en este punto, se debe incentivar que, ante las situaciones complejas actuales, se tome considere la actividad académica como un proceso social y cognitivo, y no debe ser vista como una mera cuestión de transmisión de información.

El hecho educativo es un fenómeno social multifactorial que debe ser analizado desde una visión transcompleja, pues como lo plantea Nederr (2015), de esta manera se incorporan procesos reflexivos que emergen y se propagan en el conjunto de interrelaciones sociales, culturales, tecnológicas, políticas y cognitivas, así como en los múltiples y recursivos procesos de comprensión e interpretación que estas conllevan en la simultaneidad de tiempo y espacio mental de los interactuantes. Todas las cosas y los acontecimientos percibidos por los sentidos están interrelacionados, conectados, y no son otra cosa que aspectos o manifestaciones diferentes de una misma realidad última.

Balza (2015), considera que la visión transcompleja de la realidad, es la que nos puede conducir a la comprensión global del ser humano, a la comprensión del conocimiento para poderlo valorar en su multidimensionalidad, pero también a interpretar hermenéuticamente las distintas manifestaciones del ser humano. Se aborda una multireferencialidad teórica, experiencial y metódica desde la complementariedad de diferentes nociones paradigmáticas, para poder concebir los

componentes de la multidimensionalidad compleja y de la relación entre lo inter y lo transdisciplinario.

Desde esta perspectiva, el éxito de los procesos de virtualización depende no solo de los elementos técnico-pedagógicos que implica, sino además de considerar que los involucrados en el proceso forman parte de una realidad compleja, multidimensional que les afecta y que desde la organización no podemos obviar. El gráfico 2 muestra los elementos contextuales que intervienen en estos procesos.



Gráfico 2. Factores que influyen en la ejecución de cursos no presenciales.

Son muchos factores que considerar, que controlar o a los cuales ajustarse. Desde tener las condiciones del contexto socio-económico que brinden la tranquilidad necesaria para estar psicológicamente dispuestos a emprender la nueva organización laboral que se requiere, así como las condiciones y el apoyo tecnológico y académico necesario para superar las brechas que pudieran existir. Cubrir estas necesidades no siempre está en manos de la organización, pero tener presente que son elementos que intervienen en el proceso y pueden ayudar a implementar acciones que minimicen su impacto en el logro de los objetivos.

En este sentido y haciendo énfasis en el apoyo tecno-académico, se han implementado procesos para acompañar a los docentes e ir realizando acciones corporativas en la plataforma LMS que faciliten a los docentes su tránsito desde la educación presencial a la educación virtual. Para ello, consideramos las nueve dimensiones que Means, Bakia y Murphy (2014), indican deben tomarse en cuenta al momento de planificar un curso virtual; donde cada dimensión tiene numerosas opciones, destacando la complejidad del diseño y proceso de toma de decisiones (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Dimensiones para la virtualización

Modalidad	Ritmo	Relación Estudiante-Tutor
-Totalmente en línea	-A su propio ritmo (entrada abierta, salida abierta)	<35 a 1
-En línea con algunas actividades	-A ritmo de clase	36-98 a 1
-presenciales (más del 50% en línea)	-A ritmo de clase con un poco de ritmo propio	100-99 a 1
-Habilitado para la Web (cara a cara)		1000 a 1
Estrategia didáctica	Propósito de evaluación	Rol del tutor en línea
-Expositivo	-Determinar si un estudiante está listo para un nuevo contenido	-Instrucción activa en línea
-Práctica	-Informar al sistema cómo ayudar al estudiante (instrucción adaptativa)	-Pequeña presencia en línea
-Exploratorio	-Proporcionar al estudiante, o al maestro, información sobre el estado del aprendizaje	-Ninguna
-Colaborativo	-Calificar	
	-Identificar estudiantes con riesgo al fracaso	
Rol del estudiante en línea	Sincronización de la comunicación en línea	Fuente de retroalimentación
-Escucha o lee	-Sólo síncrono	-Automatizado
-Resuelve problemas o responde preguntas	-Sólo asíncrono	-Profesor
-Explora la simulación y los recursos	-Alguna mezcla de ambos	-Compañeros
-Colabora con compañeros		

Tomado de: Means, Bakia y Murphy (2014)

A estas dimensiones, que guían las decisiones técnicas recogidas en el Diseño Instruccional, le hemos incorporado consideraciones propias del análisis multifactorial que realizamos desde la visión transcompleja de la realidad (gráfico 3), traducida en proceso de gestión cercano al docente y al estudiante, realizando acompañamientos dedicados, procurando la atención síncrona, humana y empática; estando al lado del docente y asumiendo el control de la configuración de actividades en el espacio virtual, cuando el docente requirió una ayuda adicional. Lo anterior implica que una *regla del negocio* en este contexto es que la plataforma LMS debe permitir la gestión corporativa.



Gráfico 3. Factores que intervienen en la virtualización de asignaturas.

En este artículo, se propone un modelo de calidad del dominio que sirva como referencia para la incorporación de las TIC en el currículo de las organizaciones universitarias basado en el análisis del dominio educativo, el modelo educativo y la concepción transcompleja de los procesos vinculados con la educación en línea. Para lo cual se deben satisfacer previamente los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el dominio educativo determinando los elementos relevantes en el contexto académico de la Unimet.

- Analizar el modelo educativo de la Unimet para determinar los requisitos funcionales, no funcionales y las reglas del negocio.

- Definir las características y subcaracterísticas de calidad para los procesos educativos de la Unimet, vinculados con la Educación en Línea, indicando la prioridad en cada caso.

En las siguientes secciones se muestran, además de la metodología del estudio, los principales resultados y conclusiones de la investigación.

MÉTODO

En el área de investigación en la cual se desarrolla el estudio, la investigación documental brinda las estrategias idóneas para la búsqueda y análisis de la información ya que se trata de un proceso basado en la recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. Como en toda investigación, el propósito de este diseño es el aporte de nuevos conocimientos (Arias, 2012). El nivel de este estudio es descriptivo, pues como lo señala el mismo autor, se buscó la caracterización de un hecho, en este caso el modelo de calidad del dominio educativo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

En cuanto al diseño, se planteó un desarrollo iterativo e incremental donde los resultados de cada etapa de investigación contribuyen con la revisión y ajuste de las etapas anteriores. Más aún cuando la contingencia actual por Covid-19 ocasionó un crecimiento exponencial en el conocimiento organizacional sobre educación en línea y nos permitió evaluar de manera inmediata la incorporación de las TIC en el currículo.

RESULTADOS

Análisis del Dominio

La Educación en Línea (EL) brinda la oportunidad de crear ambientes de aprendizajes interactivos, eficientes, accesibles y distribuidos que pueden ser clasificados según los medios tecnológicos de los que hacen uso. Se han utilizado diferentes terminologías para definirlo, donde puede verse una distinción entre los enfoques tradicional y empresarial. El proceso tradicional de EL se enfoca en la entrega de cursos y en el diseño instruccional como principal actividad. La virtualización inteligente en un contexto empresarial, en cambio, es integrado al marco de referencia de una empresa, en sus procesos de negocio y se enfoca en la entrega de instructivos e información que permite el trabajo colaborativo entre usuarios (Habraken, 2008; Weller, 2007; Rosenberg, 2005). El rol del educador en estos casos es facilitar el diálogo y dar soporte a los estudiantes para entender los recursos que se manejan, así como la creación de objetos de aprendizaje que puedan ser usados durante el proceso de formación.

Habraken (2008) y Paulsen (2002) consideran que las plataformas *e-learning* utilizadas en la virtualización, son un medio de aprendizaje interactivo en el cual el contenido está disponible en línea y donde también se provee soporte para las actividades del estudiante. Todas estas definiciones tienen en común el hecho de que un entorno de red (por ejemplo, internet o intranet) es utilizado como vía para proporcionar servicios de aprendizaje y que los estudiantes o personas que están aprendiendo deben ser capaces de recibir un *feedback* sobre el proceso que desarrollan. Por otra parte, Jochems y otros (2004) lo definen como un proceso mediado por las redes para entregar, soportar, administrar y evaluar el proceso de aprendizaje.

En este documento se considera que en la EL se deben utilizar las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para mediar (entregar, soportar, administrar y

evaluar) el proceso de aprendizaje, capaz de llegar a un gran número de personas en el mundo, sin perder la capacidad de interacción entre profesores y estudiantes.

Ahora bien, el abordaje de investigaciones en esta área, puede hacerse considerando dos enfoques principales: (a) El pedagógico, relacionado con su uso en programas formales de formación, dirigidos al autoaprendizaje, considerando la selección de contenidos educativos que mejor se adapten a los propósitos educativos, diseño y demás elementos que garanticen la facilidad de uso, entre otros, y (b) El computacional, donde a partir del establecimiento de procesos de desarrollo se buscan soluciones arquitectónicas que garanticen la calidad de los sistemas desarrollados que soportan o facilitan el enfoque pedagógico; sin embargo actualmente este enfoque, por su nivel de abstracción, no establece muchas diferencias entre el desarrollo de software educativos y de otros tipos.

Convencidos de la necesidad de incorporar en etapas tempranas de desarrollo o selección de tecnologías, los elementos pedagógicos relacionados con el aprendizaje electrónico y la calidad de los sistemas de software de apoyo, se pretende dar un enfoque que concilie las dos tendencias investigativas arriba mencionadas. Esto puede lograrse al incorporar estándares de calidad, entendidos como el conjunto de lineamientos o normas diseñadas para que las aplicaciones de software puedan ser evaluadas al final del proceso y logren satisfactoriamente cada objetivo para los cuales fueron desarrolladas (Habraken, 2008).

Uno de los estándares más utilizados para especificar la calidad de un producto de software es la norma ISO/IEC 25010 (2011), la cual define, desde el punto de vista del desarrollador, “ocho características de calidad de alto nivel de abstracción, que se subdividen en subcaracterísticas y se refinan hasta llegar a los atributos o elementos medibles”. Se refieren a propiedades inherentes estáticas (como usabilidad, disponibilidad, etc. y a las inherentes dinámicas (como eficiencia, fiabilidad, etc.) del sistema informático.

Las características y subcaracterísticas de calidad del producto (gráfico 4) proporcionan coherencia terminológica para especificar, medir y evaluar la calidad del producto de software y sistemas informáticos (Alfonzo y Mariño, 2013). El hecho de usar una terminología estándar ayuda al entendimiento entre diferentes grupos de trabajo involucrado en un proyecto de desarrollo de software y facilita la comunicación; este aspecto es señalado como una de las buenas prácticas de la Ingeniería del Software.

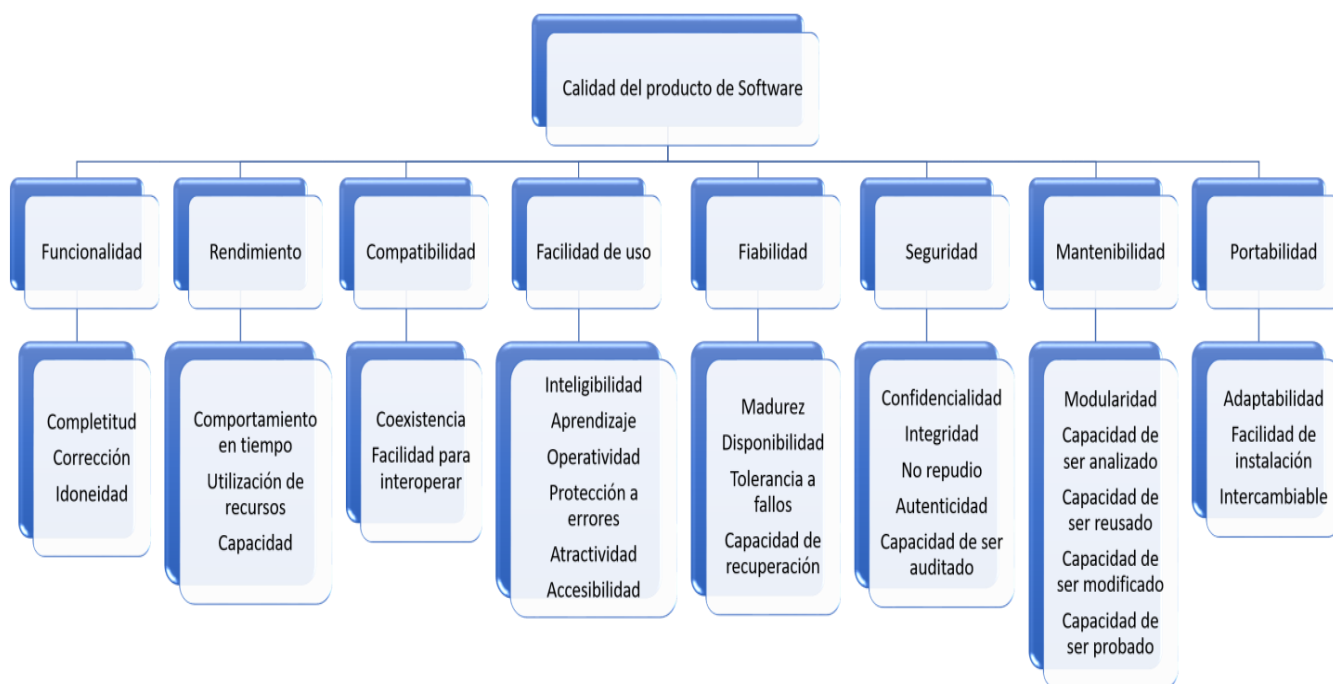


Gráfico 4. Características y Subcaracterísticas de Calidad del Producto.
Elaborado con información de ISO/IEC 25010, 2011

Modelo Educativo de la Unimet

En la Unimet se ha conformado un modelo educativo propio, que responde a la misión institucional y que tiene por objetivo la formación integral del individuo, con competencias profesionales pertinentes, capacidad gerencial y emprendedora, desarrollo del liderazgo, dominio de otro idioma y comprometido con el entorno local y global (Lombao, 2017).

Este modelo tiene como elementos esenciales una educación centrada en el estudiante, énfasis en la formación general y básica, accesibilidad a la educación superior, educación interactiva y colaborativa, educación permanente, aprendizaje autónomo, distributivo y adaptativo, educación interactiva y colaborativa, formación social y formación basada en competencias.

El modelo académico que orienta la formación en la Universidad Metropolitana se sustenta en el trabajo colaborativo y en la generación de aprendizajes desde diferentes ambientes. La denominación Modelo educativo de Aprendizaje colaborativo en Ambientes distribuidos (Modelo AcAd) responde a los principios y objetivos que lo distinguen, a saber (Lombao, 2017):

- El desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para aprender a aprender.
- El apoyo en distintas tecnologías y medios para el logro de aprendizajes significativos.
- La ejecución del proceso formativo menos dependiente de las restricciones de tiempo y espacio.
- El reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes según las aptitudes, la dedicación y el esfuerzo personal, la mayor responsabilidad asignada a su propia formación y la adaptación del proceso formativo a las restricciones sociales y personales de los estudiantes, a sus estilos de aprendizaje y a sus impedimentos físicos.
- El énfasis, especialmente en las primeras etapas de los planes de estudio, en la formación general y básica que desarrolla aspectos fundamentales para el profesional de cualquier disciplina y que sienta las bases para el abordaje posterior de la formación profesional especializada.

- La preparación para seguir aprendiendo durante toda la vida, en el contexto de la educación permanente que determina la sociedad del conocimiento.
- El reconocimiento de la existencia de amplia movilidad profesional, determinante de un proceso permanente conformado por etapas sucesivas de educación formal y de ampliación o actualización profesional según las necesidades de empleabilidad.
- La disponibilidad de educación universitaria para quien decida iniciar estudios universitarios o continuarlos en la adultez.

Algunas consideraciones que surgen del análisis de los elementos anteriores:

El modelo académico de la Unimet caracteriza los elementos esenciales del proceso de la siguiente manera:

- Proceso educativo: centrado en el aprendizaje; basado en el trabajo colaborativo de estudiantes y profesores; distribuido por diferentes medios y espacios; dirigido a desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- Profesor: diseñador y facilitador del proceso educativo; capacitado en la utilización de recursos educativos variados e innovadores; promotor de aprendizajes, del espíritu emprendedor y de la responsabilidad social.
- Estudiante: responsable de su propio aprendizaje; dispuesto a trabajar colaborativamente.

Con relación a las particularidades del caso de estudio, de la revisión anterior de los lineamientos curriculares del modelo, surgen como reglas del negocio, los requisitos o características que deben estar presentes en la VC y la elaboración de objetos de aprendizaje en la Unimet:

- Debe permitir la participación de todos los usuarios en su construcción, por lo que su automatización requerirá de sistemas colaborativos basados por ejemplo en la Web 2.0.

- Debe permitir la comunicación con diferentes bases de datos relacionadas, por ejemplo la de Control de Estudios para el registro del proceso administrativo necesario para aprobación o no del curso virtualizado.

- Se necesita la creación y continúa actualización de una base de datos de objetos de aprendizaje, así como acceso a bases de datos existentes, como, por ejemplo: la de biblioteca, investigación, entre otros.

Estos aspectos pueden considerarse prioritarias al momento de establecer las características de calidad propias del domino. Además, deben sumarse aquellas que han sido establecidos teóricamente dependiendo del producto de software que se desee desarrollar. En el caso de la EL, se consideran aquellos referidos a los estándares e-learning, que deben garantizar:

- Interactividad: conseguir que la persona que está usando la plataforma tenga conciencia de que es el protagonista de su formación. Se traduce en el requisito funcional (RF) que corresponde al componente Interfaz Usuario (UI), la cual requiere el requisito no funcional (RNF) exigido en general a las UI de sistemas interactivos.

- Facilidad de uso (inteligibilidad, aprendizaje, protección de errores, ser atractiva)

- Flexibilidad: el sistema debe adaptarse fácilmente dentro de la organización donde se quiere implantar. Esta adaptación debe considerar la estructura de la institución, los planes de estudio de la institución ya sus contenidos y estilos pedagógicos; debe soportar la evolución. Se traduce en el RNF Mantenibilidad (modificabilidad, reutilización)

- Escalabilidad: debe funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios. Se traduce en el RNF Rendimiento (capacidad-escalabilidad)

- Estandarización: la plataforma debe ser capaz de utilizar cursos realizados por terceros; de esta forma, los cursos están disponibles para la organización que los ha creado y para otras que cumplen con el estándar. Se traduce en el RNF compatibilidad (interoperabilidad).

- Seguridad: debe garantizar la confidencialidad de la información, por lo que requiere la autenticación de los usuarios. Se traduce en el RNF Seguridad (confiabilidad, autenticación)

Otras características generales observables en las plataformas e-learning son:

- Código abierto: para poder ver y modificar el código fuente base de la aplicación. Es una regla del negocio. Corresponde a una restricción impuesta a los sistemas e-learning que implica adaptabilidad y modificabilidad. Se traduce en el RNF: Mantenibilidad (modificabilidad, reutilización)

- Plataforma gratuita: el uso de la plataforma no debería implicar ningún gasto adicional a la organización educativa, ni a los estudiantes. Es una regla del negocio. Corresponde a una restricción impuesta a los sistemas *e-learning*. Se traducen en el RNF asignado: costo (las propiedades asignadas, según ISO/IEC 25010, no son propiedades de calidad; en cambio, todas las propiedades de calidad de la Gráfico 5 son propiedades inherentes al producto de *software*).

- Internacionalización o arquitectura multi-idioma: la plataforma debería estar traducida, o se debe poder traducir fácilmente al idioma del usuario, para favorecer la inteligibilidad y la capacidad de aprendizaje. Se traduce en el RNF facilidad de uso (inteligibilidad, aprendizaje).

• Tecnología empleada: en cuanto a la programación, destacan en este orden PHP, Java, Perl y Python, como lenguajes *Open-Source*. Se traduce en los RNF Compatibilidad (interoperabilidad) y Portabilidad (adaptabilidad).

• Amplia comunidad de usuarios y documentación: la plataforma debe contar con el apoyo de comunidades dinámicas de usuarios, con foros de usuarios, desarrolladores, técnicos y expertos. Se traduce en los RNF Compatibilidad (interoperabilidad), Portabilidad (adaptabilidad) y Rendimiento (capacidad-escalabilidad).

Definición de las Características de Calidad del Dominio

El modelo de calidad del producto de software, de acuerdo con el estándar ISO/IEC 25010 (2011) fue presentado en el gráfico 4. Las características de calidad presentes en el EL-DQM, presentadas en los cuadros 2 a 7, son extraídas del análisis del dominio, presentado en la sección anterior, adecuándolos al estándar y mostrando la prioridad p ($1 \leq p \leq 3$, 1 máxima prioridad).

Cuadro 2. Funcionalidad

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Funcionalidad. Capacidad del producto software para proporcionar funciones que satisfacen las necesidades declaradas e implícitas, cuando el producto se usa en las condiciones especificadas	- Idoneidad: Capacidad del producto software para proporcionar un conjunto apropiado de funciones para tareas y objetivos de usuario especificados	1
	- Corrección-precisión: Capacidad del producto o sistema para proveer resultados correctos con el nivel de precisión requerido.	2

Las funciones asociadas con el producto de *software* deben ser las apropiadas para las tareas y objetivos especificados por el usuario, por lo que el conocimiento del

dominio y su clara especificación a través de estándares, tanto en los procesos como en los lenguajes, es necesario.

Cuadro 3. Facilidad de Uso

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Facilidad de uso. Capacidad del producto software para ser entendido, aprendido, usado y resultar atractivo para el usuario, cuando se usa bajo determinadas condiciones.	- Inteligibilidad: Capacidad del producto que permite al usuario operarlo y controlarlo con facilidad	1
	- Aprendizaje (ser fácil de aprender): Capacidad del producto que permite al usuario aprender su aplicación	1
	- Protección de errores: Capacidad del sistema para proteger a los usuarios de hacer errores	3
	- Ser atractivo: Capacidad de la interfaz de usuario de agrandar y satisfacer la interacción con el usuario.	2

En el dominio educativo se pretende llegar al mayor número de usuarios posible, por lo que se requieren productos de *software* cuyo uso sea intuitivo y fácil de aprender.

Cuadro 4. Rendimiento

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Rendimiento o Eficiencia. Esta característica representa el desempeño relativo a la cantidad de recursos utilizados bajo determinadas condiciones.	- Rendimiento en tiempo: Los tiempos de respuesta y procesamiento y las ratios de <i>throughput</i> de un sistema cuando lleva a cabo sus funciones bajo condiciones determinadas en relación con un banco de pruebas (<i>benchmark</i>) establecido	2
	- Capacidad-escalabilidad: Grado en que los límites máximos de un parámetro de un producto o sistema software cumplen con los requisitos.	1

El desempeño asociado con la cantidad de recursos utilizados debe ser escalable, lo que permitirá, bajo condiciones determinadas, ir ampliando la oferta de servicio sin recurrir a nuevos desarrollos o elicitaciones de sistemas.

Cuadro 5. Portabilidad, Fiabilidad y Compatibilidad

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Portabilidad. Capacidad del producto o componente de ser transferido de forma efectiva y eficiente de un entorno <i>hardware</i> , <i>software</i> , operacional o de utilización a otro	- Adaptabilidad: Capacidad de un activo que permite que sea utilizado en más de un sistema software o en la construcción de otros activos	1
Fiabilidad. Capacidad de un sistema o componente para desempeñar las funciones especificadas, cuando se usa bajo unas condiciones y periodo de tiempo determinados	- Disponibilidad: Capacidad del sistema o componente de estar operativo y accesible para su uso cuando se requiere.	2
Compatibilidad. Capacidad de dos o más sistemas o componentes para intercambiar información y/o llevar a cabo sus funciones requeridas cuando comparten el mismo entorno <i>hardware</i> o <i>software</i> .	- Interoperabilidad: Capacidad de dos o más sistemas o componentes para intercambiar información y utilizar la información intercambiada.	1

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, la capacidad que el producto sea utilizado en más de un sistema de *software* y su capacidad de intercambiar información con otro sistema y de utilizar la información proveniente de otro sistema, es prioritaria en el dominio educativo en general y en la Unimet en particular, pues es necesario que los productos desarrollados estén disponibles para un gran número de usuarios con recursos tecnológicos heterogéneos; además se aspira la creación, a futuro, de repositorios y otros sistemas similares donde pueda intercambiarse información.

Cuadro 6. Seguridad

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Seguridad. Capacidad de protección de la información y los datos de manera que personas o sistemas no autorizados no puedan leerlos o modificarlos	- Confiabilidad: Capacidad de protección contra el acceso de datos e información no autorizados, ya sea accidental o deliberadamente.	2
	- Autenticación: Capacidad de demostrar la identidad de un sujeto o un recurso.	1
	- Integridad: Capacidad del sistema o componente para prevenir accesos o modificaciones no autorizados a datos o programas de ordenador	2

En el cuadro 6, se aprecia cómo la capacidad de demostrar la identidad de un sujeto o recurso es prioritaria en el dominio para garantizar la seguridad. Sin menospreciar la capacidad del producto desarrollado de incorporar elementos para la protección contra el acceso indebido, ni su capacidad para prevenir modificaciones no autorizadas, a los fines de velar por el estricto cumplimiento de lo expresado en el modelo educativo, instanciado en el diseño curricular que da soporte a la VC o al objeto de aprendizaje correspondiente.

Cuadro 7. Mantenibilidad

Característica de calidad	Sub-característica(s) de calidad	Prioridad $1 \leq p \leq 3$
Mantenibilidad. Esta característica representa la capacidad del producto software para ser modificado efectiva y eficientemente, debido a necesidades evolutivas, correctivas o perfectivas	- Modificabilidad: Capacidad del producto que permite que sea modificado de forma efectiva y eficiente sin introducir defectos o degradar el desempeño	2
	- Reuso: Capacidad de un activo que permite que sea utilizado en más de un sistema software o en la construcción de otros activos.	1

Se observa en el cuadro anterior, que en el modelo de calidad obtenido, la capacidad de que un recurso sea utilizado en más de un sistema de software resulta

prioritario, debido a las necesidades evolutivas, correctivas o perfectivas propias del dominio educativo, específicamente en la Unimet.

En resumen, considerando las características deseables para las plataformas e-learning y de los relacionados con el modelo académico de la universidad, surgen las características calidad prioritarias en el dominio. Del análisis realizado, se encontraron las características generales de calidad, estas son: funcionalidad (idoneidad funcional y corrección-precisión), facilidad de uso, rendimiento (en tiempo y capacidad), portabilidad, fiabilidad, compatibilidad (interoperabilidad), seguridad y la capacidad de ser mantenidos o mantenibilidad, siendo prioritarios la facilidad de uso, la interoperabilidad y la portabilidad.

A pesar de no estar completamente definidos en estos momentos, los estándares e-learning están dirigidos a la protección de la inversión, garantizar la portabilidad de las plataformas e interoperabilidad de los contenidos, así como el integrar las plataformas en la infraestructura tecnológica existente, todo esto garantizaría la reutilización de los recursos, la facilidad de adaptación de los sistemas de aprendizaje y a mejorar la efectividad, reduciendo tiempo y costos.

CONCLUSIONES

La Universidad Metropolitana avanza vertiginosamente hacia la consolidación de sus políticas para la Educación en Línea, garantizando la excelencia que la ha caracterizado estos 50 años de labor ininterrumpida. Este escenario complejo por el que ha transitado debido a la contingencia mundial por COVID-19, no la detuvo, sino que la impulsó a alcanzar niveles que la ubican en la etapa de transformación inteligente hacia capacidades y prácticas en línea, lo que traerá como consecuencia la apropiación, por parte de los docentes, de herramientas TIC que incorporan con cada vez más familiaridad a sus actividades académicas.

Esta situación compleja debe ser considerada al momento de analizar las particularidades del proceso de virtualización que se emprende, lo que a su vez nos ayuda a caracterizar el dominio educativo particular que incorpora elementos del contexto desde una perspectiva transcompleja. Entre las principales conclusiones, se tiene que para la virtualización de asignaturas en la Universidad Metropolitana de forma tal que se satisfaga su modelo educativo y que permita además, brindar capacitaciones, asesorías y acompañamiento a un mayor número de usuarios en el corto tiempo, requiere de una plataforma LMS que permita la gestión corporativa de procesos

El estudio realizado contribuyó con la necesidad de la Universidad de seleccionar una plataforma LMS para mediar sus cursos en línea, que a la vez se corresponda o permita satisfacer su modelo educativo y las necesidades emergentes del contexto complejo aquí discutido. Es de hacer notar que esta investigación, por las necesidades y momento histórico que se viven, tomó como referencia solo la vista de calidad del producto del software; sin embargo, en un futuro cercano se pretende incorporar la vista de calidad en uso que incorpora aspectos relativos al usuario final del sistema, en nuestro caso, los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alfonzo, P. y Mariño, S. (2013). Los estándares internacionales y su importancia para la industria del Software. *Ciencia y Técnica Administrativa*, 12 (2), N°2
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Venezuela: Editorial Episteme
- Balza, A. (2015). Reflexiones acerca del enfoque integrador transcomplejo. *Postdoctorado en Investigación Transcompleja*. Venezuela: UBA-REDIT
- Habraken, J. (2008). *Reference Architecture for e-learning Solutions*. Master Thesis. United Kingdom: Open University Faculty Computer Science
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. [Documento en línea]. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- ISO/IEC 25010 (2001). *Systems and software engineering - Systems and software Quality Requirements and Evaluation (SQuaRE)*. Systems and software quality models, ISO/IEC JTC1/SC7/WG6. Ginebra
- Jackson, M. (1995). *Software requirements & specifications: a lexicon of practice, principles and prejudices*. New York: ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co.
- Jochems, W., Merriënboer, K. y Koper, R. (2004). *Integrated E-Learning, implications for Pedagogy, Technology & Organization*. Netherlands: RoutledgeFalmer
- Lombao, M. C. (2017). La Transversalidad y su relación con el desarrollo de competencias genéricas a través de la Formación General y Básica en los Planes de Estudio de la Universidad Metropolitana. *Una Visión de la Transversalidad en la Universidad Metropolitana*. Caracas: Unimet
- Means, B., Bakia, M. and Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. New York: Routledge
- Nederr, I. (2015). El enfoque y la reflexividad transcompleja. Una narrativa científica emergente. Postdoctorado en investigación transcompleja. Venezuela: UBA-REDIT
- Paulsen, M. (2002). *Online Education System: Discussion and Definition of Terms*. NKL, Distance Education. [Documento en línea]. Disponible en: www.nettskolen.com/in_english/web_edu.html
- Rosenberg, S. (2005). *Beyond e-Learning*. United States: Pfeiffer
- Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments, Using, choosing and developing your VLE*. United Kingdom: Oxford-Routledge Falmer

Proposiciones hologramáticas para la gestión curricular universitaria a través del b- learning

Holographic proposals for university curriculum management through b-learning

Propostas holográficas para a gestão curricular universitária através do b-learning

Thania Torres

thaniatorres6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2947-7027>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio-Extensión Académica Mérida. Venezuela

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

El presente artículo, presenta por objetivo: generar proposiciones hologramáticas para la gestión curricular pedagógica en el nivel universitario, a través del b-learning utilizando Moodle y métodos activos de aprendizaje para la planificación de aula. El trabajo, se desarrolló basado en el paradigma interpretativo, estudiando la realidad en su contexto natural. Las técnicas fueron la entrevista en profundidad y la observación. Se emplearon los instrumentos: el guion de entrevista y el registro de información, los cuales, fueron aplicados en ambientes universitarios de la extensión académica Mérida IMPM-UPEL. Se contrastaron los datos, utilizando la triangulación. Se concluyó sobre el poco uso de entornos virtuales de aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes, además la propuesta realizó énfasis en el campo pedagógico, didáctico y tecnológico lo que permitió la integración hologramática en los procesos de planificación de aula permitiendo un aprendizaje más activo.

Palabras clave: hologramática; gestión curricular; b-learning; Moodle

ABSTRACT

The objective of this article is to generate hologrammatic proposals for pedagogical curriculum management at the university level, through b-learning using Moodle and active learning methods for classroom planning. The work was developed based on the interpretative paradigm, studying reality in its natural context. The techniques used were in-depth interviews and observation. The instruments used were: the interview script and the information register, which were applied in university environments of the academic extension Mérida IMPM-UPEL. The data were contrasted using triangulation. It was concluded about the little use of virtual learning environments by teachers and students,

also the proposal made emphasis in the pedagogical, didactic and technological field which allowed the hologrammatic integration in the classroom planning processes allowing a more active learning.

Keywords: *hologram; curricular management; b-learning; Moodle*

RESUMO

O objectivo deste artigo é gerar propostas hologramáticas para a gestão curricular pedagógica a nível universitário, através do b-learning utilizando o Moodle e métodos de aprendizagem activa para o planeamento de salas de aula. O trabalho foi desenvolvido com base no paradigma interpretativo, estudando a realidade no seu contexto natural. As técnicas utilizadas foram a entrevista em profundidade e a observação. Os instrumentos utilizados foram: o guião da entrevista e o registo de informação, que foram aplicados em ambientes universitários da extensão académica Mérida IMPM-UPEL. Os dados foram contrastados utilizando a triangulação. Concluiu-se sobre o pouco uso de ambientes de aprendizagem virtuais por professores e alunos, também a proposta deu ênfase ao campo pedagógico, didáctico e tecnológico que permitiu a integração hologramática nos processos de planeamento da sala de aula, permitindo uma aprendizagem mais activa.

Palavras chave: *holograma; gestão curricular; aprendizagem b; Moodle*

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual ha cambiado, se ha transformado en la sociedad del conocimiento, convirtiéndose en la mercancía más valiosa de todas y la educación en la vía para producirla y adquirirla, de acuerdo con lo expresado por Durán y Durán (2014). En este nuevo escenario, la Información y la Comunicación (TIC), se presenta como instrumento para promover el aprendizaje. En consecuencia, la mejor forma para una transformación planificada hacia *b-learning* y el Moodle, como modalidad de estudios en el nivel universitario y es mediante de la gestión curricular hologramática donde se incorporan métodos activos de aprendizaje para mejorar así los procesos de metacognición.

Dentro del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en su extensión Académica Mérida, existe una profunda necesidad de ofrecer diversas opciones dando apertura a la semipresencialidad a través de entornos virtuales como Moodle, donde se integre el principio de hologramática, con la metacognición y las TIC. Por lo tanto, es

fundamental enriquecer, mejorar y flexibilizar los mecanismos de gestión curricular, específicamente en la planificación y evaluación pedagógica para poder reconocer así, las nuevas formas de aprender tal como lo expresan Díaz y Carriazo (2020).

En función de lo anterior, se puede inferir que todo proceso de aprendizaje necesita de una mejor planificación curricular donde se pueda integrar el uso del *b-learning*, con recursos virtuales y estrategias de aprendizaje con métodos activos, los cuales, pueden surgir como ideas o principios antagónicos, permitiendo la integralidad del conocimiento a través de la hologramática, cuyo principio forma parte de la complejidad, de acuerdo a lo expresado por Ugas (2008):

La noción holograma captura la forma metafórica un principio de organización general que estaría presente en lo real: cada parte contiene dentro de sí el todo; cada parte debe su singularidad a que, controlada por la organización del todo (producido por las interacciones de las partes) una parte del todo se expresa en él, pero al mismo tiempo sigue siendo portadora de las virtualidades del todo. En una organización el todo está inscrito en cada de sus partes (p.16).

En correspondencia a lo antes expresado, Rodríguez (2018), señala alcanzar la visión sistémica de la disciplina en el currículo, implica plantearse la gestión curricular, para su planificación y evaluación en aula, incluyendo la presencia de enfoques hologramáticos, influenciados por “dialógicas recursivas”. Es decir, ciclos de interrelaciones y retroacciones en movimiento para la adquisición de conocimientos dándose una dialéctica constante en su desarrollo y una forma globalizada de asumir el mismo, desde su esencia ontológica, epistémica e histórica, para constituir un todo, formando un conjunto de conocimientos complejos.

Los planteamientos antes descritos son promovidos por la Agenda de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), en el objetivo: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.3), en la cual ratifica:

El conocimiento que se necesita (...) lo determinan las escuelas, los docentes y las comunidades. Se trata de un conocimiento que no es simplemente transmitido, sino estudiado, investigado, coexperimentado y creado de acuerdo con las necesidades humanas. Es el conocimiento que sirve para desarrollar el lenguaje y las capacidades básicas para la comunicación, para resolver problemas y para desarrollar aptitudes superiores, como las de la lógica, el análisis, la síntesis, la inferencia, la deducción, la inducción y la hipótesis. Es el conocimiento al que se ha llegado por los medios que sustentan la que tal vez sea la capacidad más importante de todas: la de acceder a la información y procesarla de modo crítico (2016, p. 42).

De igual manera, el profesor del nivel universitario, debe integrar a través de la hologramática, los resultados de aprendizaje del curso que dicta y a partir de éstos, diseñar un sistema de evaluación y actividades de enseñanza y aprendizaje que sean: a) coherentes entre sí y b) coherentes con los resultados de aprendizaje. En consecuencia, se deben hacer cambios importantes en la gestión curricular universitaria para que se pueda hacer realidad lo establecido en la teoría a través de la práctica.

En este mismo contexto, se sentaron precedentes para futuras indagaciones académicas porque las tecnologías digitales han generado profundas transformaciones en las formas de acceder, procesar, crear y distribuir la información, siendo la educación a distancia, la principal protagonista de una transformación en el presente y futuro.

La gestión curricular en nivel de educación universitaria

En el desarrollo de la gestión curricular en el pasado y en la actualidad, el docente ha adjudicado de forma individual o colectiva un porcentaje importante de responsabilidad académica en el estudiante, ya sea al momento de realizar las asignaciones en casa y en el aula. De tal modo, que la gestión curricular en el aula, comprende todo ese proceso de planeación, diseño, ejecución y evaluación curricular que lleva a cabo el docente. Entonces, al involucrar las TIC en la gestión curricular de la

enseñanza presencial tradicional, se abren importantes vertientes a la educación universitaria, en la modalidad a distancia.

Por lo antes expresado, para Gallego (2015):

...el trabajo académico del estudiante debe ser planeado y controlado en su totalidad por el docente, a partir de la definición de las actividades formativas del estudiante dentro y fuera del aula. La planeación del proceso de enseñanza aprendizaje inclina la balanza hacia el aprendizaje, es decir, la enseñanza o tiempo de contacto directo que se da por parte del profesor representará en la mayoría de los casos menos del 50% del trabajo académico del estudiante. (p.3)

De acuerdo con lo antes señalado por el mencionado autor, el docente en su praxiología curricular, debe plantearse en primer orden, los objetivos y los contenidos que aplicarán en el desarrollo de su clase, los cuales deben ir en correspondencia con las competencias que deben ser alcanzados por los estudiantes; ahí obtiene la respuesta al qué enseñar. Sucesivamente, se diseñan, establecen y aplican estrategias de enseñanza y de aprendizaje, una metodología y las actividades que se utilizarán para trabajar los contenidos y conseguir los objetivos propuestos. Gallego (2015), hace referencia a la selección y secuencia de los contenidos para ubicarse en el cuándo enseñar, culminando, con la incorporación de los criterios de evaluación y los instrumentos y estrategias que permiten llevar a cabo la valoración del proceso de enseñanza y de aprendizaje; dándose las respuestas correspondientes al qué y cómo evaluar.

En consecuencia, la idea de una gestión curricular de forma sistémica, surge a partir de uno de los principios de la transcomplejidad, como es la hologramática donde, según Ugas (2008):

...en una organización el todo está inscrito en cada una de las partes el todo en las partes: Holonómica, el todo, en tanto todo, puede gobernar actividades locales. El cerebro, en tanto que todo, gobierna los núcleos de neuronas que lo gobiernan. Hologramática el todo puede aproximadamente estar inscrito o engramado en la parte inscrita en el todo. El todo puede estar contenido en una representación parcial del fenómeno. Es lo que ocurre en la rememoración y la percepción (p.16-17).

Por lo antes planteado, se evidencia la intencionalidad de cohesionar la gestión curricular pedagógica, involucrando el todo en sus partes y viceversa, haciendo parte de dicho proceso, los elementos básicos ya mencionados, es decir el uso de los entornos virtuales y los métodos activos de aprendizaje; en donde todos formen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje dialogando, con las necesidades e intereses de la sociedad actual.

La gestión curricular con el uso de la hologramática

El uso de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) dentro del nivel universitario, debe involucrar a la hologramática en los procesos de planificación y evaluación, así como, las metodologías activas de aprendizajes, pues permite la interrelación y coexistencia de forma cíclica y cohesionada de todos sus integrantes.

Así pues, al definir los EVA Escobar (2015), expresa:

Es un espacio diseñado exclusivamente para estructurar todos los elementos o recursos relacionados con la actividad pedagógica. Muchos de los micro-entornos integrados en un EVA tienen el objetivo de facilitar el aprendizaje y la comunicación síncrona y asíncrona de quienes participen en la formación: aulas, recursos académicos, herramientas individuales y grupales, espacios de comunicación. Es probable que en muchas ocasiones los tutores puedan determinar el tipo y funcionamiento de estos espacios en la fase de diseño de la formación. Muchas plataformas así lo permiten (p.9).

Analizando los planteamientos anteriores, se trata del uso estratégico (con intencionalidad tecno pedagógica) de “espacios” o “plataformas” que de acuerdo a lo expresado a Durán y Durán (2014), tienen alguna finalidad instructiva o formativa y son accesibles por redes. A través de dichos entornos, los estudiantes obtienen conocimientos y se relacionan con docentes y compañeros de forma asincrónica y sincrónica.

Métodos activos de aprendizaje

El aprendizaje activo es un aprendizaje “que implica a los estudiantes en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo” (Bonwell y Eison 1990, s/p) citados por Gallego (2015). El hacer y la reflexión serían entonces dos componentes fundamentales de este tipo de actividades de enseñanza y de aprendizaje. En consecuencia, en el diseño instruccional creado en la presente investigación, se introdujeron estrategias para el aprendizaje activo que sirvieran tanto para el desarrollo cognitivo de los profesores y estudiantes, como también del modelo a seguir con la respectiva planificación de aula.

Las metodologías activas de aprendizaje tienen como fin último maximizar las probabilidades para que los estudiantes, aprendan en una cierta situación implementada por el profesor. Por lo tanto, necesario considerar ciertos principios los cuales permitan diseñar tales situaciones de acuerdo al citado autor: (a) el conocimiento previo de los estudiantes puede ayudar u obstruir el aprendizaje; (b) la forma en que los estudiantes organizan el conocimiento influye en cómo aprenden y aplican lo que saben y (c) la motivación de los estudiantes determina, dirige y sostiene lo que hacen para aprender.

Sobre esta misma temática, de acuerdo con lo expresado por Sangrá (2014), un proceso educativo en el ciberespacio implica formarse fuera del aula tradicional presencial), cuya organización es “simple”, lo único que requiere es una ordenación virtual, la cual permita establecer procesos de aprendizaje y enseñanza con instrucciones claras y precisas.

Por lo tanto, considerar las TIC, en la educación universitaria implica valorar la visión vanguardista sobre una dinámica que permita la gestión curricular de forma integral y sistémica bajo la complejidad, razón por la cual, es relevante la formación del profesor y la investigación en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), metodologías activas de aprendizaje, en una cohesión hologramática que llevado a la práctica se logró a través

de la planificación de aula en el plano pedagógico. Dichos hallazgos sirvieron para diseñar alternativas de instrucción tecnopedagógica donde a su vez se puedan mantener altos estándares de calidad en el IMPM en su Extensión Académica Mérida Universidad Pedagógica Libertador (UPEL).

Objetivo General

Generar proposiciones hologramáticas para la gestión curricular pedagógica en el nivel universitario, a través del *b-learning* utilizando *Moodle* y metodologías activas de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Diagnosticar los procesos de gestión curricular pedagógica relacionados con el uso del *b-learning* a través de *Moodle* y métodos activos de aprendizaje a nivel de los docentes y estudiantes en la extensión académica Mérida IMPM-UPEL
- Proponer un diseño instruccional de gestión pedagógica curricular hologramática, utilizando el *b- Learning* donde se cohesione *Moodle* y métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida
- Evaluar los procesos de gestión curricular hologramática, utilizando el *b- Learning* a través de *Moodle* y los métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida.

La presente investigación se justifica en el aspecto social, porque la extensión Académica de Mérida del IMPM-UPEL, debe actualizar de forma perentoria su práctica pedagógica y didáctica, la cual permite contextualizar la realidad social actual, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del uso de métodos activos y con la adaptación y empleo de entornos virtuales para facilitar la motivación, intrínseca y extrínseca en la participación espontánea, de los estudiantes en el aula.

MÉTODO

La presente investigación, se orientó en el paradigma cualitativo e interpretativo indagando sobre un área problemática, con estudio de campo (Martínez, 2011). De igual forma, siguiendo la línea de Jara (2003), la cual plantea: “aprender de nuestras prácticas” (p.1) se hace necesario el uso de la sistematización de experiencias. “La sistematización no es un concepto unívoco; muy por el contrario, existe una diversidad de ideas al respecto que podrían llevarnos a un diálogo de sordos”. (p.1). Dicho autor, explica que hay dos opciones para entender la noción de sistematización: (a) Como sistematización de datos y sistematización de información, (b) Como sistematización de experiencias. Ambos procedimientos fueron utilizados, porque se consideraron factibles de ser aplicados en el contexto de comunidad universitaria del IMPM-IPEL, extensión académica Mérida.

De acuerdo a lo antes señalado, la naturaleza de la investigación, se inscribió en el paradigma interpretativo estudiando la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas

Por lo tanto, para la sistematización de la información y experiencias, permitió la determinación de un conjunto de categorías: modalidad de aprendizaje aplicado, integración curricular, proyección didáctica y pedagógica, aprendizaje autónomo y cooperativo, métodos activos de aprendizaje.

En consecuencia, se procedió de la siguiente forma: (a) Precisión de las preguntas de sistematización: aquí se establecieron un conjunto de interrogantes las cuales se utilizaron de base para construir algunas categorías que sirvieron para la elaboración de instrumentos; (b) Diseño de la sistematización para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, entre los que se emplearon las entrevistas en profundidad aplicada de forma virtual; (c) Recuperación de la experiencia (recuperación y procesamiento) se aplicaron los instrumentos; (d) Análisis de la información (reflexión

a partir de la matriz de preguntas) se establecieron resultados; (e) Diseño de una guía instruccional.

Entrevista en profundidad

Para Katayama (2014), la entrevista “posibilita obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento que de otra manera no estaría al alcance del investigador.” (p. 70). Por medio de esta técnica se obtiene una información más rica y completa aportada por el participante en cuanto a opiniones, pensamientos, sentimientos, o situaciones que ya ocurrieron.

Se realizaron cuatro entrevistas a docentes y estudiantes con la finalidad de conocer sus aptitudes, valores y hábitos así como sus experiencias relacionadas a la gestión curricular de planificar y evaluar. Así como el uso de EVA y los métodos activos de aprendizaje en la educación universitaria.

La observación

En cuanto a la observación, Abero (2015) “se distingue del acto de mirar, porque conlleva una intención, un objetivo. Requiere de un esquema de trabajo para captar las manifestaciones y aspectos más trascendentes de un fenómeno o situación que intentamos comprender o describir” (p. 151). La observación participante, fue la técnica fundamental junto con la entrevista en profundidad de manera virtual a los involucrados, las cuales se aplicaron de forma paralela.

Informantes clave

Según Balcazar y otros (2006), como “las fuentes principales de la información ya que proporcionan una comprensión profunda del escenario” (p. 41). En consecuencia, los informantes claves que participaron fueron (03) docentes universitarios de la

Universidad Pedagógica Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Extensión académica Mérida y seis (6) estudiantes de cada una las especialidades de educación: inicial, informática, primaria y educación física para hacer un total de nueve (9) informantes clave. A continuación se explica el desarrollo de la experiencia de investigación:

Primer período. Realización de un trabajo exploratorio con el docente y estudiantes (Marzo-Mayo 2020) desarrollada durante el período de educación a distancia a consecuencia de la situación de pandemia mundial. Se fue entrevistando a cada profesor y estudiante, mientras fueron realizando sus actividades y asignaciones académicas correspondientes. Estos fueron el informante clave, los cuales aportaron sus opiniones e inquietudes de acuerdo a su propia realidad experimentada (Arnold, Spedding y otros, 2013). Durante este período, el investigador además de aplicar las entrevistas en profundidad, realizó una observación participante en los procesos de planificación, percepción y experimentación de los profesores. Por parte de los estudiantes, se exploró además de sus experiencias, sus vivencias.

En este sentido surgieron interrogantes como ¿cuáles son los procesos de gestión curricular pedagógica relacionados con el uso del *b-learning* a través de *Moodle* y métodos activos de aprendizaje que están usando los docentes? ¿Cuáles han sido las vivencias de los estudiantes y profesores en la educación virtual usando la plataforma *Moodle*? entre otros cuestionamientos, dieron el punto de partida a la investigación. Sucesivamente el investigador, recabando la información a través de los instrumentos correspondientes, fue aportando hallazgos los cuales, iban siendo sistematizados en los registros de información.

Así mismo, en este primer período se fue realizando un proceso de sistematización tanto de la información aportada, como de las experiencias observadas para sucesivamente contrastar lo que dice la teoría, con la información recabada, la cual se fue parafraseando y vinculando respectivamente. Es importante acotar, que se presentó como oportunidad para compartir experiencias, opiniones y aprendizaje mutuo en

relación a la integración del *b-learning* con el uso del *Moodle* y la planificación usando métodos activos de aprendizaje y su integración hologramática en el currículo.

Segundo período. Se inició la categorización, la cual fue enriqueciéndose de acuerdo los aportes de los informantes clave y la información recabada de la observación en la planificaciones y evaluaciones realizadas por docentes, las cuales fueron recibidas a través de diferentes vías: *WhatsApp*, correo electrónico y en las entrevistas virtuales como archivo adjunto. Los mismos fueron leídos y analizados para su sucesiva interpretación.

Tercer período. Reviste todo el proceso de construcción de la investigación: escritura y producción de la experiencia vivida, la cual fue un proceso de reflexión constante, la cual exigió las validaciones permanentes, a raíz de las interpretaciones surgidas, por parte del investigador.

Cuarto Período. En este último, se aportó retroalimentación al docente para realizar un acompañamiento personalizado, atendiendo a las necesidades y requerimientos individuales, centrado sobre todo en la elaboración de productos que mostraron el dominio de la teoría relacionada con el uso pedagógico-didáctico de las nuevas tecnologías (teoría de conectividad, teoría de aprendizaje colaborativo) su aplicación reflexiva y práctica como apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan adelante con los estudiantes.

De igual modo se considera importante expresar, que la forma de derivar la presente investigación, por parte del autor, responde a sus propias experiencias, como docente activo y parte de un equipo de profesores y estudiantes, para poder corroborar y construir el conocimiento hasta este momento establecido.

RESULTADOS

Los hallazgos ubicados en la presente investigación, muestran las experiencias de los profesores y estudiantes en relación, a la gestión curricular de planificar y evaluar así como el uso de EVA y los métodos activos de aprendizaje en el desarrollo de la formación universitaria. Por lo tanto para el desarrollo de la presente experiencia, se aplicó primero, el ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, sucesivamente se estructuraron las categorías y sus relaciones posibilitando para la elaboración del diagnóstico y construcción del diseño instruccional, en correspondencia al primer objetivo de la investigación, pudiendo observarse a continuación:

Cuadro 1. Descripción de Categorías

Categorización	Información textual
Modalidad de aprendizaje b-learning a través del Moodle:	Informante 1 <u>Tengo poca experiencia en el manejo de modalidades de aprendizaje virtuales.</u>
	Informante (P) 2 <u>Necesito conocer la forma de integrar, nuevas formas de enseñar a través del Moodle</u>
	Informante(P) 3 <u>No tengo acceso a buen internet y no soy muy amigo de la tecnología</u>
	Informante (P) 4 <u>No conozco sobre la integración de los EVA a los procesos de planificación.</u>
	Informante (E) 5 <u>he realizado cursos a través de plataformas virtuales como Moodle</u>
	Informante (E) 6 <u>Yo soy más presencial que virtual.</u> Además, me cuesta estudiar solamente con la computadora
	Informante (E) 7 <u>Me angustia la falta de Internet y los cortes de luz. Pero si eso no falla, sí lo hago</u>
	Informante (E) 8 <u>El Moodle es una de la plataformas más cómodas para aprender y enseñar</u>
	Informante (E) 9 <u>Yo nunca he usado Moodle, siempre he usado google classroom</u>

Cuadro 1. Descripción de Categorías (cont.)

Categorización	Información textual
Integración curricular: Proyección Pedagógica y Didáctica	Informante (P) 1 Yo <u>planifico</u> las unidades asignadas con <u>estrategias presenciales</u> y con esto de la pandemia, sólo uso el correo. Informante (P) 2 La selección de contenidos, objetivos y competencias me oriento por el material de apoyo que siempre he utilizado. Informante (P) 3 <u>Las tareas asignadas veo que siempre son las mismas</u> y como que los mismos contenidos desarrollar las tareas asignadas Informante (E) 4 Hay <u>profesores que sí buscan contenidos novedosos</u> pero la mayoría no. Y una cosa colocan en el plan de evaluación y otra es lo que hacen. Informante (E) 5 No veo <u>nada nuevo, diferente que me motive más a estudiar</u> las materias Informante (E) 6 Me parece que hay veces que los contenidos que explican, <u>no se adecuía a lo que uno tiene que saber</u> Informante (E) 7 Hay profesores que <u>no les gusta explicar, o no buscan la manera de que uno entienda</u> Informante (E) 8 <u>No me gusta, estudiar al caletre</u> y aquí hay profesores que uno tiene que aprender todo de memoria Informante (E) 9 Me gustan mucho <u>las exposiciones y mejor si son en forma virtual.</u>
Método Activos de aprendizaje	Informante (P) 1 Aunque he leído sobre los <u>métodos activos de aprendizaje, para la planificación en aula o para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los llevo poco a la práctica</u> Informante (P)2 Sí aplico el debate, los mapas mentales y el aprendizaje por proyectos. Pero <u>no sé cómo aplicarlos de forma virtual</u> Informante (P) 3 Desde siempre he sido un docente vanguardista, en mi planificación <u>pero de ahí a integrar métodos activos y EVA en la planificación no sé</u> Informante (E) 4 Me gustaría <u>aprender de forma más dinámica,</u> que no sean puros ensayos e informes Informante (E) 5 Yo soy <u>más de hablar, de expresarme,</u> me cuesta más escribir. Informante 6 Sí me gustaría <u>aprender a hacer mapas mentales y conceptuales con recursos de EVA</u> Informante (E) 7 Con los niños, sí me gustaría aprender a desarrollar los <u>proyectos de forma más divertida para ellos y para mí</u> Informante (E) 8 Manejo muy bien <u>las herramientas virtuales de aprendizaje, me gustaría que los profes hicieran lo mismo para darnos clases</u>

Cuadro 1. Descripción de Categorías (cont.)

Categorización	Información textual
Dialogo didáctico mediador: Pensamiento reflexivo, autónomo y cooperativo	Informante (E) 9 Me cuesta mucho, acceder al internet, pero sí me gusta <u>hacerlo todo más práctico y menos aburrido</u>
	Informante (P)1 Sigo <u>utilizando una didáctica orientada hacia teorías conductistas</u> , porque eso me permite evaluar de forma más objetiva
	Informante (P) 2 <u>Aplico estrategias de aprendizaje cooperativo</u> a través de la asignación de trabajos en equipo
	Informante (P)3 <u>En mi planificación asigno el trabajo en equipo, con asignaciones y tareas que implique la motivación de la creatividad y el pensamiento crítico</u> de los estudiantes
	Informante (E) 4 <u>Soy una persona que tengo que trabajar sola</u> y cuando debo hacerlo en equipo me cuesta.
	Informante (E) 5 Sí me gusta trabajar en equipo y es más <u>me cuesta trabajar sola.</u>
	Informante(E) 6 <u>Me cuesta más el análisis</u> al momento de escribir sobre algún documento asignado
	Informante (E) 7 Cuando trabajamos en clase tipo taller, me gusta mucho porque eso <u>me estimula a pensar e intercambiar ideas</u>
	Informante (E) 8 <u>Trabajar sola a través de internet, me da un poco de temor.</u> Igual que opinar por ahí no sabría como hacerlo
	Informante (E) 9 <u>Trabajar en equipos a través de la formación virtual es más difícil</u>

En correspondencia con el objetivo 1 referido a diagnosticar los procesos de gestión curricular correspondiente al uso del *b-learning* a través de Moodle y métodos activos de aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes de la extensión académica Mérida IMPM-UPEL, se pudo determinar en el diagnóstico que existe una necesidad apremiante en aplicar un aprendizaje combinado.

Por lo tanto, el aprendizaje bimodal que se busca aplicar en el IMPM extensión Mérida, apremia utilizar más de un medio presencial y en línea para lograr los objetivos de aprendizaje. Es decir, la comunidad del IMPM, Extensión Mérida, se caracteriza por el intercambio de ideas inmediato, perteneciente a la enseñanza presencial. Mientras que un curso híbrido, según lo expresado por Scagnoli (2012), se fortalece con las

nuevas tecnologías de comunicación, que permiten abrir espacios virtuales de socialización, lo que posibilita la integración de grupos de personas para la construcción de nuevos conocimientos.

De acuerdo con lo antes señalado, se puede inferir que el aprendizaje combinado, permite que el alumno desarrolle habilidades para trabajar en equipo, ya que al usar las herramientas digitales (correo electrónico, grupos de discusión, *wikis*, entre otros) los estudiantes tienen mayor posibilidad de interaccionar con los otros estudiantes del curso, además de desarrollar el pensamiento crítico, a través del dialogo didáctico mediador, dando al alumno la oportunidad de manejarse de forma independiente y donde el control dependa más de su tiempo y horario, esto permite al mismo adaptarse a su propio estilo de aprendizaje (Díaz, Ramirez y otros, 2011).

Así mismo, en cuanto a la proyección pedagógica la comunidad profesoral del IMPM, requiere hacer un uso combinado del aprendizaje, es decir, mezclar la tecnología presencial con la modalidad a distancia. Además, el *b-learning* apertura lo mejor del *e-learning* y la modalidad presencial, implementando pedagogías centradas en el estudiante, en las que hay un cambio del rol que desempeña el profesor, con respecto al alumno.

Sobre este mismo contexto, se pudo observar que las estrategias pedagógicas diseñadas y aplicadas por los docentes de IMPM, extensión Mérida, necesitan introducir metodologías activas de aprendizaje permitiendo resolver problemas desde diferentes enfoques y precisamente con el uso del *b-learning* al utilizar trabajo colaborativo. Además se apertura el diseño y aplicación de estrategias enmarcadas en metodologías activas de aprendizaje para el logro de la metacognición y el pensamiento constructivo.

Por lo tanto, el intercambio de información que se da en la interacción a través de una comunicación sincrónica o asincrónica, facilita el trabajar en grupo, lo que permite el trabajo conjunto y colaborativo para la búsqueda de objetivos de aprendizaje y

actividades negociadas que admiten una comprensión mutua y facilitando la interacción según lo establecido por Gallego (2015).

Por todo lo antes planteado y dando respuesta al objetivo 2, se propuso un diseño del proceso de gestión pedagógica hologramática: integración equilibrada y organizada, el *b- Learning* donde se cohesione *Moodle* y métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida. Para ello, se diseñó un plan que llevó por título: Propositiones Hologramáticas para la Gestión Curricular Universitaria a través del *b- Learning* y metodologías activas de aprendizaje, en la Extensión Mérida IMPM-UPEL.

Los participantes: Profesores de IMPM-UPEL, extensión Mérida

Competencia de la unidad: Integración Hologramática de métodos activos de aprendizaje y el uso del *b-learning*, en las planificaciones pedagógicas y didácticas de aula a través del *Moodle*. En este punto, es importante aclarar que este tipo de unificación tiene como principal propósito, fundamentarse en el principio: “la parte está en el todo, sino que también el todo, es tanto todo, está dentro de la parte” (Ugas 2008), Es decir, en una organización cada parte contiene en sí mismo, el todo.

Temática: Gestión curricular pedagógica y didáctica, *b-learning* y métodos activos de aprendizaje.

Objetivos del Diseño Instruccional:

- Establecer los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar en los estudiantes.
- Dominar los contenidos que deben impartir durante la formación de la unidad curricular asignada.

- Conocer las condiciones de agrupación de estudiantes y temporalidad planteadas para la formación de la unidad curricular asignada.
- Dominar las estrategias virtuales, para la realización de un diagnóstico previo a los estudiantes asignados
- Conocer los recursos virtuales de aprendizaje para la gestión curricular pedagógica y didáctica de aula.
- Decidir y comunicar técnicas e instrumentos de evaluación formativa y sumativa
- Incorporar métodos activos de aprendizaje en la aplicación pedagógica y didáctica de aula
- Dominar como usuario las funcionalidades del entorno virtual: *b-learning* y Moodle.

El diseño instruccional, se desarrolló de acuerdo a seis (6) ejes fundamentales: entorno virtual para el aprendizaje, actividades, estrategias, recursos y ejercicios, actividades de evaluación, evidencias o logros de aprendizaje. De igual forma, se infiere que, en el intento de definir las mejores estrategias y técnicas, los recursos más adecuados y las más apropiadas mediaciones, para la mayor calidad de la docencia universitaria se sugiere, hacer un mejor uso de la innovación con el *b-learning* y metodologías activas de aprendizaje. A través del docente como instancia de construcción y distribución del conocimiento, propone estar en condiciones de cualificar la efectividad de los procesos de producción del aprendizaje, con conocimiento de causa del papel activo del estudiante, como sujeto de su propio aprendizaje con el diálogo didáctico mediador.

Sobre dicha unificación, Rodríguez (2017), argumenta el *b-learning* desde la integración de la enseñanza y aprendizaje, “se trataría así, no de buscar puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de

integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios (...) más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje” (p. 2). Esto significa, hacer hologramática.

Dentro de este mismo contexto, la investigación, centró el interés en esta modalidad específicamente, por promover las competencias del estudiante potenciados por las TIC y la acción docente a forjar en cada estudiante un proceso auto reflexivo de construcción del conocimiento. La propuesta de esta modalidad en la educación universitaria hizo énfasis en el campo pedagógico, didáctico y tecnológico, los cuáles fueron adaptados al contexto de IMPM extensión Académica Mérida, sin obviar la función mediadora de lo pedagógico por medio de las tecnologías. Obsérvese con mejor detalle el proceso de integración en el gráfico 1.

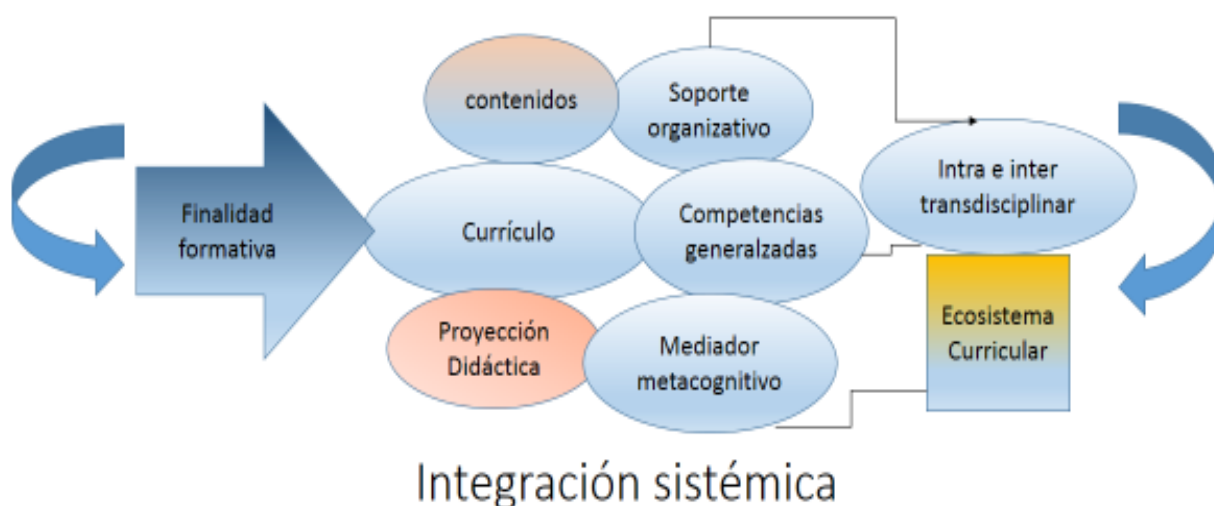


Gráfico 1. Propuesta de integración de la hologramática en la praxiología curricular del docente y el estudiante.

La proyección de una cohesión o integración hologramática en la gestión del currículo, al momento de planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en aula, en donde el docente pueda mediar con el diseño y aplicación de sus estrategias de aprendizaje las competencias cognitivas e integradas en el estudiante y con la finalidad formativa del currículo, siendo internalizada de forma significativa por los sujetos que en él participan en cualquiera de sus instancias constructivas, pero además, sirviendo de soporte organizativo concreto, para el desarrollo de contenidos

vanguardistas y con proyección didáctica de alto alcance (García, 2008). Aquí el docente es mediador metacognitivo para el aprendizaje, sirviendo de andamiaje en la plataforma organizativa para la comunicación, intra inter y transdisciplinar, dentro del ecosistema pedagógico del currículo.

De igual manera, en la última etapa de la propuesta se presentó y aplicó el diseño instruccional general sobre una unidad temática gestión curricular pedagógica y didáctica, *b-learning* y métodos activos de aprendizaje, ampliando en dos módulos más, para realizar el proceso de formación más profundo y específico. Dicho diseño, representó un proyecto piloto flexible, modificable y ampliable adaptándose a los resultados del diagnóstico obtenido, pudiéndose observar una mejor caracterización a través del gráfico 2:

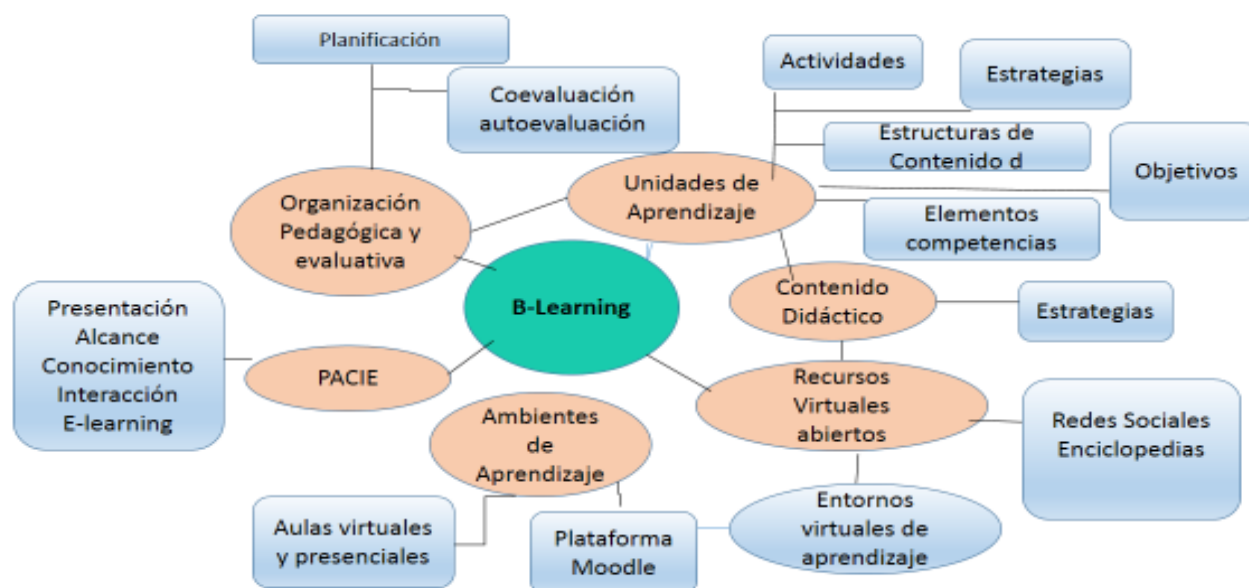


Gráfico 2. Aplicación del *b-learning* en la gestión curricular pedagógica y didáctica.

Finalmente el objetivo 3 evaluar los procesos de gestión curricular hologramática, a nivel pedagógico utilizando el *b-Learning* a través de *Moodle* y los métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida. La

evaluación, partió de las opiniones e intercambios recogidos por los mismos profesores que participaron en la experiencia ubicando novedades, aciertos y desaciertos del modelo *b-learning* y la integración de metodologías activas de aprendizaje, aplicados en la propuesta inicial.

En este contexto, los contenidos planteados en el diseño instruccional, asumieron un enfoque que enfatizó en el uso práctico, didáctico, reflexivo, productivo-creativo, crítico y ético de los EVA, específicamente el *Moodle* en la modalidad *b-learning*. Las consideraciones recogidas plantearon una secuencia gradual y progresiva en cuanto a su complejidad y dentro de las ventajas presentadas los docentes y estudiantes informaron que el utilizar la comunicación síncrona y asíncrona, brinda la posibilidad de obtener información actualizada, el acceso a bibliotecas virtuales, la utilización de hipertextos y materiales multimedia posibilita el acceso a la formación a quienes organizan su tiempo para trabajar durante el día y estudiar en su tiempo libre.

Asimismo, se pudo evidenciar con esta modalidad integrada, como se fortalece el desarrollo de competencias relacionadas con el manejo de nuevas tecnologías y la gestión curricular en el aula universitaria de manera organizada e integrada al incluir sistemas de evaluación centradas, en el diálogo didáctico mediador, lo que permite una mejor metacognición y un aprendizaje espontáneo y efectivo (García, 2008).

En este sentido, la evaluación y la sistematización de dichas experiencias permitió aprender críticamente de ellas y así poder:

- Mejorar la práctica de planificación y evaluación en aula, pudiendo integrar las metodologías abiertas y el *b-learning* a través del uso *Moodle*.
- Compartir aprendizajes entre pares con otras experiencias similares para alcanzar una mejor meta cognición.

- Contribuir al enriquecimiento de la teoría, contrastando fuentes con las experiencias.

CONCLUSIONES

En la fase diagnóstica se pudo determinar la necesidad de una propuesta de diseño “tecnopedagógica” la cual permitiera la familiarización y motivación al uso de métodos activos de aprendizaje, donde el docente y el estudiante, acceda a la semipresencialidad y además todos los elementos se integren como principio hologramático, en la administración del currículo, en un proceso cíclico, progresivo y recíproco. En este punto se pudo dar respuesta al objetivo de diagnosticar los procesos de gestión curricular relacionados con el uso del *b-learning* a través de Moodle y métodos activos de aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes de la extensión académica Mérida IMPM-UPEL.

En esta misma línea, dando respuesta al objetivo 2: proponer un diseño del proceso de gestión curricular hologramático relacionado con el uso del *b-Learning* a través de Moodle y métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida, se tomó en consideración el *b-learning* desde la integración de la enseñanza y aprendizaje, donde el google classroom es el de mayor aceptación. De igual modo, en lo que respecta al uso de métodos activos de aprendizaje en el diseño de estrategias por parte del docente la más común es el trabajo en equipos teniendo cierto temor al uso de estrategias con aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABRP). En los procesos de evaluación el uso más frecuente son los portafolios.

Al evaluar los procesos de administración curricular hologramática, a nivel pedagógico y didáctico utilizando el *b-Learning* a través de Moodle y métodos activos de aprendizaje en el aula, por parte de los docentes de la UPEL-IMPM, Mérida, es evidente que los profesores, sí pueden integrar en su administración curricular de aula, los elementos clave de *b-learning* a través de la plataforma Moodle, como parte de los

EVA y los métodos activos de aprendizaje, siempre cuando tengan una orientación y tutoría constante.

Igualmente, en el desarrollo de este último objetivo, al aplicar el diseño instruccional, se pudieron establecer objetivos didácticos, competencia, cognitivas, competencias integrales, entornos virtuales de aprendizaje, estrategias, recursos y ejercicios, así como actividades de evaluación y evidencias de aprendizaje, sirviendo de modelo y orientación para el uso y aplicación de los profesores en sus propios contextos y aulas virtuales de aprendizaje (Díaz y Ramírez, 2011).

Sobre las implicaciones antes señaladas, el principio hologramático como parte del proceso transcomplejo en esta investigación, se pudo hacer presente en la integración el uso del *b-learning* a través del *Moodle*, como una herramienta que forma parte de los diferentes entornos virtuales disponibles además, de la inclusión de métodos activos de aprendizaje como estímulo de un pensamiento reflexivo y constructivo. En esta misma línea de ideas, de acuerdo a lo expresado con Morín (2010), “podemos enriquecer el conocimiento de las partes por el todo, y el todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (p.1). Con dichos planteamientos, se deduce que la hologramática está relacionada a la idea “recursiva” donde cada elemento es parte importante del todo y a su vez, están cohesionados a la idea dialógica y que integrados, sirven de plataforma para desarrollar, el pensamiento complejo.

En definitiva, el propósito principal de la investigación, el cual era crear una solución para la unión, de varias partes en el todo, para formar un sistema como proceso hologramático en la gestión curricular para todos los involucrados, fue alcanzado.

De igual manera es importante acotar, que la integración a través de la hologramática en la gestión curricular pedagógica en el aula, no buscó puntos intermedios, ni intersecciones entre los modelos presenciales y a distancia, sino de cohesionar, concertar, completar y fusionar los medios más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje. La investigación, centró el interés en esta

modalidad específicamente en promover las competencias del docente sin dejar de lado al estudiante en el manejo de la TIC y en la acción docente a potenciar en cada estudiante un proceso auto reflexivo de construcción del conocimiento.

Para finalizar, se puede decir que los elementos innovadores del diseño instruccional planteado para la integración hologramática en la gestión curricular pedagógica de aula, tomó en consideración: los contenidos, la modalidad de formación *b-learning*, con el uso del *Moodle*, los métodos activos de aprendizaje y el sistema de evaluación orientado al uso práctico, didáctico, reflexivo, productivo, creativo, crítico y ético de las TIC. La modalidad de formación *b-learning* asumida, permitió la formación a través de la utilización de plataformas virtuales, que incrementó las posibilidades de seguimiento e interacción de los docentes con los estudiantes.

Igualmente es importante destacar que una de las lecciones aprendidas, tiene que ver, con la aplicación del modelo *b-learning* en la experiencia, pues permitió incursionar como institución universitaria, en un nuevo escenario de acción en la formación docente que incluso en el contexto actual no está siendo utilizado y explotado con todo su potencial. Es justamente este último aspecto, el más logrado en la aplicación del diseño instruccional y el más valorado por los participantes de la experiencia.

En definitiva, la propuesta de esta modalidad, en educación universitaria, hizo énfasis en el campo pedagógico, didáctico y tecnológico adaptados, al contexto de IMPM extensión Académica Mérida, sin obviar la función de mediación pedagógica, por medio de las tecnologías. Es decir, el IMPM es parte de la sociedad actual y debe formar parte en el siglo XXI, en el desarrollo de la innovación, por la renovabilidad de la información, la revolución de las formas de comunicación y la adquisición de conocimientos en ilimitadas velocidades.

REFERENCIAS

Abero, L. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. Capítulo VIII. Técnica de recogida de datos. Edición: Contexto S.R.L. Montevideo, Uruguay

- Aretio, L. (2008). Diálogo didáctico mediado Editorial del BENED. [en línea]. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20467/dialogodidactico.pdf> [Consulta: 2018, Junio 22]
- Arnold, D., Spdeing A. y Rodney, P. (2013). Pautas Metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en sociales y humanas. Universidad de Postgrado la Investigación Estratégica en Bolivia. Bolivia
- Balcázar, P. y otros (2006). Investigación cualitativa. Universidad autónoma del estado de México. Instituto Literario 100 Ote. Toluca, Estado de México C. P. 50000, México <http://www.uaemex.mx/> [Consulta: 2017, Julio 10]
- Díaz, C. Carriazo, M. Pérez R, y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. Utopía Y Praxis Latinoamericana, 25(Esp.3), 87–95. [en Línea]. Disponible: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27963600007/html/index.html> [Consulta: 2020, Diciembre 10]
- Díaz, V. Ramírez, A. y San pedro, Moodle (2011). Moodle y Estudiantes Universitarios. Dos nuevas realidades [en Línea]. Disponible: <https://1library.co/document/zww2jw0z-Moodle-estudiantes-universitarios-dos-nuevas-realidades-eees.html> [consulta: 2018, Octubre 4]
- Durán, M. José, F. Durán y Valero, I. (2014). La Era de las TT.II.CC. en la nueva docencia. Innovación y vanguardia universitarias Mc Graw Hill. España
- Escobar, C (2015). La Era de las TT: II: CC en la nueva docencia, innovación y vanguardia universitarias. Mc Graw HILL. España
- Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). Metodologías Activas de Aprendizaje, Manual de Apoyo Docente. Universidad Central de Chile. Chile
- Gallego, V. (2015). Guía del Docente para la Gestión de Proyectos Curriculares específicos, Corporación Universitaria Minuto de Dios 2015. Colombia.
- Izcarra, S. (2009). La praxis de la investigación cualitativa. Guía para elaborar tesis. Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica (Fomix)-Conacyt-Gobierno del Estado de Tamaulipas. México Distrito Federal. Editorial fontamara México Distrito Federal
- Jara-Holliday, O. (2003). El desafío político de aprender de nuestras prácticas. San José, Costa Rica: Alforja
- Katayama, R. (2014). Introducción a la investigación Cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Fondo editorial de la Universidad Inca de Garcilaso de la Vega
- Martínez, M (2011). La investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico Práctico. México: Trillas
- Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. En: *Revista estudios*, VIII, Madrid

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. [Documento en línea]. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> [Consulta: 2019, Noviembre22]
- Rodríguez, T. (2018). Una visión Hologramática del Currículo para el Desarrollo del Pensamiento Complejo. Ensayo Integrador. Documento en línea: Disponible:https://multiversidadreal.edu.mx/wpcontent/uploads/ensayos/teresa_rodriguez.pdf [Consulta: 2019, Enero 22]
- Rodríguez, Y. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España
- Sangrá, A. (2014). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educación*, 28, 117–131. <https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=276698&orden=23584> [Consulta: 2018, Junio 22]
- Scagnoli, N. [Coord]. (2012, diciembre 18). Aprendizaje combinado [en línea]. Disponible: http://es.wikibooks.org/wiki/Aprendizaje_combinado/ [Consulta: 2019, Enero 22]
- Ugas, F. (2008). La complejidad: un modo de Pensar, Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos. Táchira, Venezuela

Propuesta de inclusión de Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en programas de formación docente

Proposal for the inclusion of Sustainable Development Goals (SDGs) in teacher training programs

Proposta de inclusão de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nos programas de formação de professores

Rosa Corina García

garciarosa815@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0225-2837>

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana, Venezuela.

Artículo recibido en diciembre de 2020, arbitrado en marzo de 2021 y aprobado en abril de 2021

RESUMEN

Se presenta una propuesta de inclusión e integración de Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) para programas de formación docente, frente a los requerimientos que demanda el Siglo XXI, de allí la importancia y justificación de esta investigación de tipo documental que se aborda desde el paradigma interpretativo, el método hermenéutico, y la técnica de análisis de contenido en documentos seleccionados, unos a nivel internacional, orientadores en materia de planificación educativa, en concreto sobre formación general y mención docencia correspondientes a UNESCO (2019), UNESCO (2018) y ESDU (2017), e igualmente, textos de la base normativa fundamental de la educación venezolana CRBV (1999), LOE (2006) y la Resolución N° 1 (1996). Por resultado, una malla curricular genérica, a modo de ejemplo, y un modelo de integración de contenidos pedagógicos con ODS incorporados, en el contexto de un currículo por competencias.

Palabras clave: programa; formación docente; objetivos del desarrollo sostenible

ABSTRACT

A proposal for the inclusion and integration of Sustainable Development Goals (SDG) for teacher training programs is presented, in view of the requirements demanded by the XXI century, hence the importance and justification of this documentary type research that is approached from the interpretive paradigm, the hermeneutical method and the content analysis technique in selected documents, some at an international level, guiding educational planning in particular on general training and teaching mention corresponding to UNESCO (2019), UNESCO (2018) and ESDU (2017), and also, texts of the fundamental normative base of Venezuelan education CRBV (1999), LOE (2006) and Resolution N°1 (1996). As a result, a generic curricular mesh, as an example, and a

model for the integration of pedagogical content with incorporated SDGs, in the context of a competency curriculum.

Keywords: *programme; teacher training; sustainable development goals*

RESUMO

É apresentada uma proposta de inclusão e integração de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para programas de formação de professores, frente aos requisitos exigidos pelo século XXI, daí a importância e justificação desta investigação do tipo documental que é abordada a partir do paradigma interpretativo, do método hermenéutico e da técnica de análise de conteúdo em documentos selecionados, alguns de nível internacional que orientam o planejamento educacional, especificamente na formação geral e menção didática correspondente á UNESCO (2019), UNESCO (2018) e ESDU (2017), e também, textos da base normativa fundamental da educação venezuelana, CRBV (1999), LOE (2006) e Resolução n° 1(1996). Como resultado, uma malha curricular genérica, por exemplo, e um modelo de integração de conteúdos pedagógicos com os ODS incorporados, no contexto de um currículo por competências.

Palavras chave: *programa; formação de professores; objetivos de desenvolvimento sustentável*

INTRODUCCIÓN

En el Foro Mundial sobre Educación celebrado en septiembre de 2015 en la ciudad de Incheon, Corea del Sur, en mayo de 2015, los Estados miembros, y Venezuela entre ellos, aprobaron la denominada Declaración de Incheon para 2030, que contempla una nueva perspectiva para la educación en los próximos años, interrelacionado el derecho a la educación con otros derechos humanos. Posteriormente, en septiembre de 2015, se firmó en el marco de la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas, el documento titulado “Educación 2030: Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.12).

Frente al futuro, existe el compromiso en llevar a cabo acciones decisivas para la implementación de la mencionada Declaración y dentro de los diecisiete objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en particular, en la consecución del objetivo N° 4 mediante el cual se propone de manera concreta, lo ya señalado en el marco de

acción: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Ibíd., p.17).

Los ODS tienen un carácter integrador, asumiendo la realidad de forma holística. Los mismos se dividen en tres grupos : 1) los dirigidos a la lucha contra la pobreza en todas sus modalidades, dentro de los cuales se incluye el objetivo N°4, 2) los relacionados con los compromisos ambientales y 3) los que fomentan un buen gobierno y la promoción de sociedad. (Sinergia, 2018, p.6)

Con respecto a Venezuela en el cumplimiento de los ODS, el compromiso del Estado venezolano con la Agenda 2030 ha presentado dificultades que comprometen el logro de la consecución de los mismos. Según Sinergia (2020, p. 15), en la Guía de Seguimiento a los ODS en Venezuela, existen problemas críticos que para el año 2013, podían señalarse a nivel general en el ámbito educativo tales como los referidos al deterioro de la infraestructura escolar, alta proporción de docentes no graduados y dificultad de acceso a la educación por parte de un sector de la comunidad, entre otros, a los cuales puede añadirse, el éxodo de maestros y profesores debido a la situación económica, agudizados por la situación producida por la cuarentena decretada en razón de la pandemia del COVID-19.

Muchos de los problemas mencionados previamente también son comunes a nivel universitario, cabe señalar la crisis de presupuesto en las universidades, el deterioro de la infraestructura universitaria, el éxodo de profesores por razones económicas y la importancia de contar un docente actualizado en cuanto a su formación, para atender las necesidades educativas de los estudiantes en función de las competencias que se requieren para el Siglo XXI. Las competencias puede entenderse según señala Tobón (2006) como:

Procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el

saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2006, p.69)

En ese sentido es necesaria la revisión y actualización de la estructura curricular formulada en el siglo XX en cuanto a formación docente y adecuarlas a los requerimientos de la época actual.

Por lo antes expuesto, se destaca la importancia y justificación de la presente investigación en función de la capacitación en los ODS en las tres dimensiones referidas en (Sinergia 2018, p.6), lo que permite al ciudadano incorporarse y participar en la vida pública al interrelacionarse estos objetivos de forma integral, con las unidades curriculares de contenido específico para la formación docente.

En función de lo señalado, la investigación que tiene por propósito: Presentar una propuesta de inclusión de Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en programas de formación docente. De este objetivo se desprenden cuatro objetivos específicos. 1) Develar las orientaciones sobre inclusión de los ODS en programas de formación docente provenientes de los documentos internacionales consultados; 2) Identificar las directrices de elaboración de programas de formación docente en documentos legales provenientes de la autoridad educativa en Venezuela; 3) Diseñar una malla curricular de carácter genérico, a manera de ejemplo, con inclusión de los ODS para programas de formación docente, y 4) Formular un modelo integrador de ODS basado en las orientaciones y directrices provenientes de la documentación consultada y de la malla curricular propuesta.

La investigación se enmarca en la línea de investigación Formación docente, dentro de la temática Formación Docente en el Currículum como un desafío para el cambio educativo.

El procedimiento metodológico seguido permitió la creación de la malla curricular genérica y con base a esta, un modelo integrador donde se incluyeron unidades curriculares específicas de formación pedagógica con Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

Tendencias de formación docente en Latinoamérica

Según señala UNESCO (2019), a nivel de la región de Latinoamérica las tendencias encontradas en las tres últimas décadas, están relacionadas concretamente con la formación inicial docente atañen a: las prácticas docentes; a nuevos contenidos curriculares teniendo como foco analítico las competencias del Siglo XXI y la inclusión y, el acompañamiento de los docentes en el marco del desarrollo profesional docente. (pp. 27-29)

En torno a las prácticas docentes que los estudiantes de formación docente deben realizar en el transcurso de sus estudios, el documento refiere: 1) Centralidad; por lo cual deben atravesar todo el período de la formación y no dejarlas para el final de los estudios; 2) Diversidad: por lo cual las prácticas deben ser incrementadas progresivamente en términos de complejidad; 3) Pluralidad de contextos: referida a la búsqueda de la mayor diversidad de lugares y situaciones donde el aprendizaje docente sea posible y, 4) relacionada con la personalidad y referida a desarrollar una serie de capacidades (resolver problemas, trabajar en equipo, entre otras), necesarias para el futuro docente. (pp. 27-28), y la formación de docentes como investigadores e innovadores. Estas orientaciones se produjeron para la formación de docentes a nivel general.

En ese orden de ideas, previamente UNESCO (2018) resaltó igualmente la importancia de la práctica y se insistió en que los futuros docentes tengan suficientes oportunidades durante su formación para implementarlas y generar jornadas de acción y reflexión. Tales prácticas pueden “ser a través de estudios de casos orales o escritos, videos, libros de textos”, entre otros, y “descomponerlos para entender su complejidad”. (p.30). Asimismo, y debido al carácter social de la docencia, se sugiere considerar

estrategias que involucren el trabajo en equipo es decir; el trabajo con el otro, a partir del otro y entre otros: “la producción de saber pedagógico, investigaciones sobre la práctica, sistematización de experiencias y elaboración de material didáctico” (Calvo 2018 citado por UNESCO, 2019, p.33).

En referencia a la tendencia de los nuevos patrones curriculares sobre competencias para el Siglo XXI, se señala que estos deben reflejar los compromisos que los países adquieren en los eventos internacionales en los cuales participan; como es el caso de cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente con el ODS-Nº4, y se recomienda incluir asignaturas en la formación inicial de docentes, tales como competencias y habilidades para el siglo XXI así como pedagogías de la inclusión, y promover la investigación y la innovación aplicada para la toma de decisiones, especialmente en contenidos que promuevan el aprendizaje; el desarrollo profesional de los estudiantes y el acompañamiento de maestros y profesores en el marco del desarrollo profesional (UNESCO, 2019, p.29).

En relación con las competencias y habilidades precisas de adquirir para cubrir las demandas del siglo XXI, UNESCO (2018) refiere que, “son aquellas necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente como personas y ciudadanos” (p. 6), por lo que deben ser adquiridas o desarrolladas por los estudiantes en formación, que les permitan el desenvolvimiento profesional, personal, social y el abordar situaciones emergentes. Para ello se presenta en este documento, un modelo mediante el cual estas competencias y habilidades son resumidas en las dimensiones: 1) Cognitivas: pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas, comunicación, manejo de información, apropiación de tecnologías digitales. 2) Intrapersonales: pensamiento reflexivo y habilidades personales y 3) Interpersonales: colaboración, ciudadanía local y responsabilidad social (Ibíd. p. 14)

Las indicaciones emanadas de la UNESCO, constituyen orientaciones para los sistemas educativos nacionales de los Estados miembros de la organización, y frente al futuro inmediato, se tendrá que pensar en un nuevo enfoque de formación docente y

concretar esfuerzos integrando los contenidos curriculares que se hacen necesarios, en un mundo en el que se producen cambios de forma vertiginosa y en función de un nuevo pensamiento que involucra la complejidad y la transcomplejidad.

Adicionalmente a los documentos de la UNESCO para el ámbito de Latinoamérica, se consideró por el aporte que conlleva, la comunicación elaborada por el proyecto ESDU (Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad, 2017), de la Universidad Autónoma de Barcelona para el VII Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo para el ámbito europeo, en la cual se plasman recomendaciones para vincular el desarrollo curricular a la aplicación de los ODS. Este documento promueve en dos áreas de intervención: la primera "...la incorporación de contenidos, habilidades y valores con pauta de Educación para el Desarrollo (ED) en los estudios de grado, a través de acciones de incidencia en la formación del alumnado y de fortalecimiento de la calidad y la innovación docente", y la segunda orientada hacia el diseño de acciones dirigidas a la implementación de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en la docencia universitaria reglamentada (p.1).

En el marco de las tendencias encontradas, estas orientaciones están dirigidas a diseñar contenidos y estrategias para lograr competencias en los estudiantes de la carrera de formación docente para ser creativos, habilidades para aprender e innovar, en manejo de las TIC, en valores y actitudes, la colaboración con otros, la comunicación de diferentes formas, saber ubicar, analizar y utilizar la información que esté disponible para ser aplicado a su vida personal y profesional.

Instrumentos legales y regulatorios de formación docente en Venezuela

En esta sección se revisan documentos de marco legal venezolano que delinean la secuencia de avances en la trayectoria de la formación del docente en Venezuela en los últimos años, de obligatorio cumplimiento según su vigencia.

La formación pedagógica en Venezuela en la segunda mitad del Siglo XX, según señala Rodríguez (2004), evolucionó pasando en el lapso 1951-1968 de una

escolaridad de nivel medio a la del nivel superior para luego, en el lapso entre 1969-1989, lograr un avance en cuanto a la política de formación docente cuando se firma la Resolución N° 12 en el año 1983; y en la tercera etapa 1989-2001, se aprueba la Resolución N° 1 del 15 de enero de 1996, con la cual el Estado venezolano definió y destacó aspectos fundamentales en cuanto a la formación docente (pp.457-463). En esta Resolución N° 1, se hace referencia en los considerandos 1, y 5: a) Que la formación docente es un elemento clave para una educación de calidad y, b) Que las tendencias de formación profesional permiten la permanente actualización. (p.93). Dentro del subtítulo: Elementos Básicos de la Estructura Curricular, indica en su apartado N°8, que el plan de estudios debe incorporar contenidos programáticos en los siguientes ámbitos: “a) Formación general, b) Formación pedagógica, c) Formación especializada y d) Prácticas profesionales” (Ibíd.pp.96-97).

En el año 1999 fue revisada y promulgada la nueva *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*, que señala a la educación como una necesidad colectiva de los venezolanos, y en el Capítulo VI, de los Derechos Culturales y Educativos, destaca que “...la educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades...” (Art. 102). A partir de la carta magna, se derivan instrumentos jurídicos más recientes que norman lo relacionado con la formación educativa.

Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada el 13 de agosto de 2009, refiere las bases organizativas y de funcionamiento del Sistema Educativo de la República Bolivariana de Venezuela mediante la cual se garantiza la educación. En las Competencias del Estado Docente, puntualiza según (Art.06) literal a) “El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes”. (p.2). Planifica, ejecuta, coordina políticas y programas, d) “De desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente, el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir...” (Ibíd.p.5).

En cuanto a la educación universitaria, en el Art. 32 señala que su finalidad es formar profesionales de la más alta calidad y, "... auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas" (p.17).

MÉTODO

La investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo, método hermenéutico, que según menciona Maldonado (2016), "Es el arte de interpretar textos en la búsqueda de su verdadero sentido" (p.5). Avanzando en la aplicación del método hermenéutico refiere, citando a Cárcamo (2005), que "Un elemento esencial para la comprensión en el proceso de interpretación está dado por la focalización precisa respecto a aquello que se desea interpretar" (íbid.p.7). Bajo ese enfoque, el estudio se fundamenta en el proceso interpretativo de los textos seleccionados.

La técnica aplicada en esta investigación de tipo documental, es la del análisis de contenido, que según Arbeláez y Onrubia (2014), que en su enfoque cualitativo tiene como objetivo "verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro de un texto en un contexto" (p.19).

El análisis de carácter descriptivo, "... tiene por finalidad identificar y catalogar el contenido del texto mediante la definición de categorías o clases de elementos" (ibíd. p. 20). El procedimiento se aplicó siguiendo las tres fases descritas por el autor: Fase 1: donde el investigador se familiariza con los documentos a partir de una lectura superficial. Fase 2: en la cual respecto al análisis cualitativo se procede de dos maneras, citando a Colle (1988) "...una deductiva, en la que se busca en el texto algunas categorías previamente establecidas y construidas desde el referente teórico, en la que se construyen categorías que emergen de los artículos" (p. 25) y, Fase 3: se realizan interpretaciones de contenido de los documentos analizados que se contrastan y articulan (p.28).

Procedimiento para la recolección de la información

Búsqueda, selección y análisis de contenido de las unidades textuales, posteriormente fichaje y elaboración de una matriz de congruencia para el registro, organización y contrastación de la información proveniente de cada fuente consultada.

Unidad de análisis

A nivel internacional: Se seleccionaron como unidad de análisis los textos relacionados con las orientaciones referidas a la Formación general y a la Mención docencia, en los documentos UNESCO (2018, 2019) por ser de fecha más reciente, y los contenidos del documento elaborado por la ESDU (2017), por contener aportes que pudieran enriquecer el producto de la investigación.

A nivel nacional: Se seleccionaron como unidad de análisis los textos relacionados con contenidos referidos a la formación general y a la mención Docencia ya que constituyen la base normativa fundamental de la educación venezolana. Estos son la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Resolución N° 1 (1996), que contienen las pautas generales que definen la política del Estado venezolano para la formación de los profesionales de la docencia.

Proceso metodológico seguido

El proceso metodológico seguido consistió en las siguientes fases: 1) Delimitación del propósito de la investigación, 2) Diseño de la investigación en cuanto a la obtención de datos, técnicas a utilizar y método a implementar, 3) Definición de la unidad de análisis, 4) Recolección de datos, 5) Aplicación de la técnica de análisis documental en su versión cualitativa de acuerdo con el protocolo sugerido por el autor de la fuente de referencia de la misma, en las tres fases secuenciales descritas previamente en el método.

Los documentos internacionales citados proporcionaron las tendencias y orientaciones sobre formación docente, contenidos curriculares y competencias para el Siglo XXI; los documentos nacionales y reglamentos a nivel nacional especificaron los lineamientos para la formación docente a través de la secuencia de las directrices emanadas.

En la aplicación del método, se siguió el procedimiento citado: se realizó primeramente una lectura de los documentos y se establecieron las categorías *Formación general* y *Formación docente*; luego y se incorporaron a cada una, las subcategorías en las dimensiones (cognitivas, intrapersonales, interpersonales según los hallazgos que emergieron de los documentos revisados), lo que permitió determinar cuáles de ellos eran similares o representaban un contenido diferente, y finalmente se triangularon estas subcategorías las cuales se almacenaron en una matriz de congruencias, de cual se anexa un extracto (cuadro 1).

Cuadro 1. Extracto de la matriz de congruencia por subcategorías

Documento	Contenido	Categoría: Formación General	Categoría: Formación Docente	Resumen de hallazgos por categorías
(UNESCO (2019)	Se recomienda incorporar como contenido explícitos en la formación inicial docente las "competencias del siglo XXI" y las "pedagogía de la inclusión" (p.23). En formación docente se recomienda: prácticas centralizadas, en diversidad de contextos y relacionadas con la personalidad. (pp.27-28)	a) Competencias para el Siglo XXI: (Son aquellas necesarias para desenvolverse como personas y ciudadanos: Cognitivas, Intrapersonales e interpersonales).	a) Pedagogía de la inclusión b) Mayor número de horas de prácticas en diversidad de contextos d) Prácticas relacionadas con el desarrollo de la personalidad	a) Pedagogía de la inclusión b) Mayor número de horas de prácticas en diversidad de contextos c) Prácticas relacionadas con el desarrollo de la personalidad
UNESCO (2018)	Refiere las competencias necesarias para enfrentar los requerimientos del Siglo XXI resumidas en las dimensiones: 1) Cognitivas, 2) Intrapersonales, 3) Interpersonales. (p.14)	Intrapersonales e interpersonales: b) Habilidades personales c) Colaboración d) Ciudadanía y, e) Responsabilidad social	Cognitivas: a) Creatividad e innovación b) Pensamiento crítico c) Resolución de problemas d) Habilidades comunicacionales e) Tecnologías digitales	a) Pensamiento crítico b) Tecnologías digitales c) Creatividad e innovación d) Habilidades interpersonales e interpersonales e) Resolución de problemas f) Habilidades comunicacionales
ESDU (2017)	Ejes: sostenibilidad económica, social y ambiental; Gobernanza: Derechos humanos y ciudadanía; Cultura de paz y justicia; Interculturalidad y Género con sus temáticas respectivas. (pp.3-4)	a) Relaciones interpersonales y habilidades sociales b) Diversidad cultural c) Cohesión social y convivencia, d) Identidad de género	a) Desarrollo sostenible y propuestas alternativas	a) Relaciones interpersonales y habilidades sociales b) Diversidad cultural y desigualdad c) Cohesión social y convivencia, d) Identidad de género e) Desarrollo sostenible y propuestas alternativas
Resolución N° 1	"El plan de estudios debe incorporar contenidos programáticos en el ámbito de: a) formación general, b) Formación pedagógica, c) Formación especializada, e) Prácticas profesionales." (pp. 56-57) Detalle de los contenidos por ámbito: pp.96-97	a) Comunicación interpersonal y grupal b) Comprensión del hombre y las realidades sociales c) Identidad nacional d) Ambiente y conservación	a) Formación pedagógica b) Formación especializada c) Investigación y extensión socioeducativa d) Prácticas profesionales e) Dominio de los razonamientos lógico y cuantitativo	a) Formación general b) Formación pedagógica c) Formación especializada d) Investigación y extensión socioeducativa e) Prácticas profesionales

Correlativamente, es importante considerar que los objetivos específicos de aprendizaje en cada una de las unidades curriculares reflejadas en el Cuadro 1, se traducen en competencias que describen “atributos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos, y motivacionales” (UNESCO, 2017b, p.10), como interacción entre el conocimiento, habilidades y capacidades que desarrollan, ya que el objetivo final, es que el participante reflexione sobre sus propias acciones en función de los efectos que puedan causar en los diversos escenarios de la vida humana, y sean capaces de actuar en consecuencia, por tanto el documento (UNESCO, 2017b) los promueve respecto a cada objetivo ODS, con la consideración de que en la “implementación real se tendrán que adaptar al contexto nacional o local” (ibid.p.8).

Este documento refiere una guía de aplicación de cada contenido, bajo la pauta de “objetivos de aprendizaje cognitivos; objetivos socioemocionales y objetivos de aprendizaje conductuales” (Ibíd. p.11); mediante ellos el estudiante del programa de formación docente comprende los conceptos y es capaz de reflexionar sobre las consecuencias que implica su consecución y promueven el diálogo acerca del logro de soluciones mediante la interacción con otros, lo que contribuye en el ámbito conductual y en la planificación de actividades dirigidas a la solución de las situaciones planteadas.

La fundamentación teórica de la propuesta se contextualiza en una formación por competencias, dado que la sociedad se enmarca en un tejido de convivencia, de interrelaciones, por lo que es necesario poseer las herramientas para enfrentar los retos a nivel personal, laboral y para la vida, más allá de una formación fragmentada en determinadas disciplinas, y estar consideradas dentro del tejido de relaciones entre las partes constituyentes del programa educativo de formación docente, con una visión integral de la realidad enmarcadas dentro de las políticas educativas. Así, de acuerdo a López Herrerías citado por Tobón (2006), “aprender a ser competente es formarse en la concepción personal, cultural y socio-laboral de que todos estamos llamados a autorealizarnos de la mejor manera posible y para convivir de manera pacífica y

solidaria todos con todos” (p.13), por lo que “la formación basada en competencias requiere de la asunción de una nueva inteligencia y racionalidad que trascienda la parcelación y la fragmentación, con el fin de que aborde la realidad en su multidimensionalidad” (ibíd., p. 66).

En ese orden de ideas, la propuesta se enmarca en la teoría curricular por competencias, donde estas “...constituyen un eje orientador de las actividades pedagógicas, didácticas y de evaluación, y se determinan teniendo como base las dimensiones del desarrollo humano, el análisis de funciones y tareas, los diagnósticos sociales y las tendencias económicas” (ibíd., p.131).

En un proyecto basado en competencias, según refiere el autor, se contempla una ruta formativa, un plan de implementación, una mediación pedagógica y el aporte de un material de apoyo (ibíd., p.152); sin embargo este documento no persigue describir las competencias de cada unidad curricular propuesta, así como tampoco el conformar un proyecto formativo de manera concreta, el cual sería objeto de otra investigación con otro límite de horizonte; más bien, el concebir la integración de ODS dentro del programa educativo de formación docente y visualizar un posible comportamiento en el marco de un escenario ideal, de saber ser, conocer, hacer y convivir.

RESULTADOS

La aplicación del método y técnica según las fases especificadas permitió elaborar la propuesta de programa genérico de formación docente concebido de manera orientadora, incorporando contenidos producto de los hallazgos, tanto los correspondientes a la formación docente, más los relacionados con las competencias del Siglo XXI, provenientes de las fuentes documentales a nivel internacional y nacional consultadas.

Debido a lo señalado por la Resolución N° 1 (1996), el plan de estudios debe incorporar contenidos programáticos en el ámbito de los siguientes subtítulos: “a)

Formación general, b) Formación pedagógica, c) Formación especializada y d) Prácticas profesionales.” (Ibíd.pp.96-97), se consideró añadir unidades curriculares pedagógicas (que estuvieron referidas en las fuentes como asignaturas pedagógicas), y que usualmente forman parte de ese componente en los institutos que dictan tales carrera y se denominan: Didáctica, Recursos y medios instruccionales, Teorías y corrientes pedagógicas, Planificación y evaluación educativa, más el Proyecto de clases y pasantías, las cuales deben contar con un número significativo de horas de práctica, tal y como lo sugieren los documentos legales consultados, con un estimado unidades de créditos en 2 y 3 UC. Es importante destacar, que los nombres de los componentes planteados en el cuadro 2, provienen de la revisión documental, por lo que puede haber institutos de educación superior, que aunque no denominen estos componentes exactamente de la misma manera en sus programas de formación docente, si están contenidos, debido a que forman parte estructural de los mismos.

Asimismo, y en razón a los ámbitos que cubren las unidades curriculares sugeridas: Ciudadanía y equidad, Derechos Humanos; Cultura de paz, Educación Ambiental, Desarrollo sustentable, Relaciones interpersonales, Diversidad cultural, Pensamiento crítico, Creatividad e innovación, y Género y convivencia que abarcan ODS de los tres grupos que señala SINERGIA (2018, p.11), así como al contenido específico de las mallas curriculares dictadas en los institutos para la formación docente mencionados previamente, se asegura la integralidad de saberes, dirigidos a la adquisición de competencias por parte de los participantes y el disponer de herramientas para afrontar los retos que deriven de nuevas realidades que emergen del contexto sociopolítico y cultural de Venezuela y del mundo.

Con ello, en el cuadro 2 que ilustra la malla curricular sugerida, se incluyen los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: Grupo: 1) Fin de la pobreza; 2) Hambre cero; 4) Educación de calidad; 8) Trabajo decente y crecimiento económico. Grupo 2: 6) Agua limpia y saneamiento; 7) Energía asequible y no contaminante; 11) Ciudades y comunidades sostenibles; 13) Acción por el clima; 14) Vida submarina; 15) Vida de

ecosistemas terrestres. Grupo 3: 5): Igualdad de género; 10) Reducción de las desigualdades; 16) Paz, justicia e instituciones sólidas.

Los Objetivos del Desarrollo Sostenible que no se reflejan en los componentes mencionados, tales como: Educación para la salud, (ODS N° 3), Industria, innovación e infraestructura (ODS N° 9), Producción y consumo responsable (ODS N° 12), y el establecimiento de Alianzas para el logro de los objetivos (ODS N° 17) pueden ser incorporados en el componente de Formación Especializada, de acuerdo a cada mención.

Importante destacar que los contenidos curriculares de Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable, ya han sido contemplados en muchas de la mallas curriculares de formación inicial docente en el país, en atención a lo referido en el Art. 127 y 128 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, las cuales revisten importancia frente a las actuales circunstancias ocasionadas por la pandemia COVID19, que inducen a una mejor relación interpersonal y con el ambiente y sus componentes.

Así, la categoría *Formación General*, se conformó con las subcategorías provenientes de los hallazgos, correspondientes a las unidades curriculares orientadas en adquirir competencias para abordar las nuevas situaciones que demanda el siglo XXI: Cultura de Paz, Derechos Humanos, Diversidad cultural, Ciudadanía y Equidad, Relaciones Interpersonales, Género y convivencia y Creatividad e Innovación. Todo ello en función de las dimensiones: 1) Cognitiva, Intrapersonales y, 3) Interpersonales que se sugiere en UNESCO (2018, p.14).

La categoría *Formación Docente*, se conformó con las unidades curriculares referidas a las subcategorías predeterminadas: Teorías y Corrientes Pedagógicas, Recursos y Medios Instruccionales, Didáctica, Metodología de la Investigación, Tecnologías Educativas y TIC, Planificación, Evaluación Educativa, con la propuesta de incluir mediante seminarios o unidades curriculares electivas (o donde lo permita la estructura), las subcategorías emergentes del proceso de investigación tales como :

Pedagogías de la inclusión, Creatividad e Innovación, Pensamiento Crítico, Resolución de Problemas y Habilidades comunicacionales. Respecto a las prácticas profesionales, se sugiere incrementar mayor número de horas de práctica en diversidad de contextos, e incluir prácticas de habilidades sobre el desarrollo de la personalidad según las recomendaciones de UNESCO (2018).

Cuadro 2: Propuesta de malla curricular para un programa de formación docente

Componente	Semestre 1	UC	Semestre 3	UC	Semestre 5	UC	Semestre 7	UC	Semestre 8	UC
Formación General	Educación ambiental	2	Cultura de paz	2	Derechos humanos	2	Diversidad cultural	2	Pensamiento crítico	2
Formación Pedagógica	Teorías y corrientes pedagógicas	3	Recursos y medios instruccionales	3	Didáctica	3	Metodología de la Investigación	3	Seminario de Investigación II	3
Formación Especializada	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx
Total UC		xx		xx		xx		xx		xx
Componente	Semestre 2	UC	Semestre 4	UC	Semestre 6	UC	Semestre 8	UC	Semestre 9	UC
Formación General	Desarrollo sustentable	2	Relaciones interpersonales	2	Ciudadanía y equidad	2	Género y convivencia	2	Creatividad e innovación	2
Formación Pedagógica	TIC y Tecnologías educativas	3	Planificación educativa	3	Evaluación educativa	3	Seminario de Investigación I	3	Proyecto de clase	3
Formación Especializada	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Unidad curricular específica	xx	Pasantía por área de desempeño	xx
Prácticas Profesionales						xx		xx		xx
Total UC		xx		xx		xx		xx		xx

Interrelación de los contenidos de los ODS en la malla curricular de formación docente. El conocimiento del modelo

Los fundamentos de la educación, el ser, el saber, el hacer y el convivir señalados por la LOE (2009) recorren la totalidad de un currículo permitiendo una visión de conjunto, transversalidad e interdisciplinariedad de la praxis pedagógica, mediante la integración de los conceptos, procedimientos y valores contenidos en la malla curricular, que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La incorporación de los ODS a la malla curricular, permite interrelacionar los contenidos de los tres componentes que conforman la propuesta curricular orientadora, para proporcionar respuestas ante las nuevas realidades del Siglo XXI. El modelo conlleva un mensaje articulador mediante una lógica relacional que parte de los pilares fundamentales de la educación, la cual se constituye en un camino cierto para superar la pobreza, incorporarse al mundo del trabajo y adquirir herramientas que permitan dar respuesta a requerimientos de la vida nacional (gráfico 1).

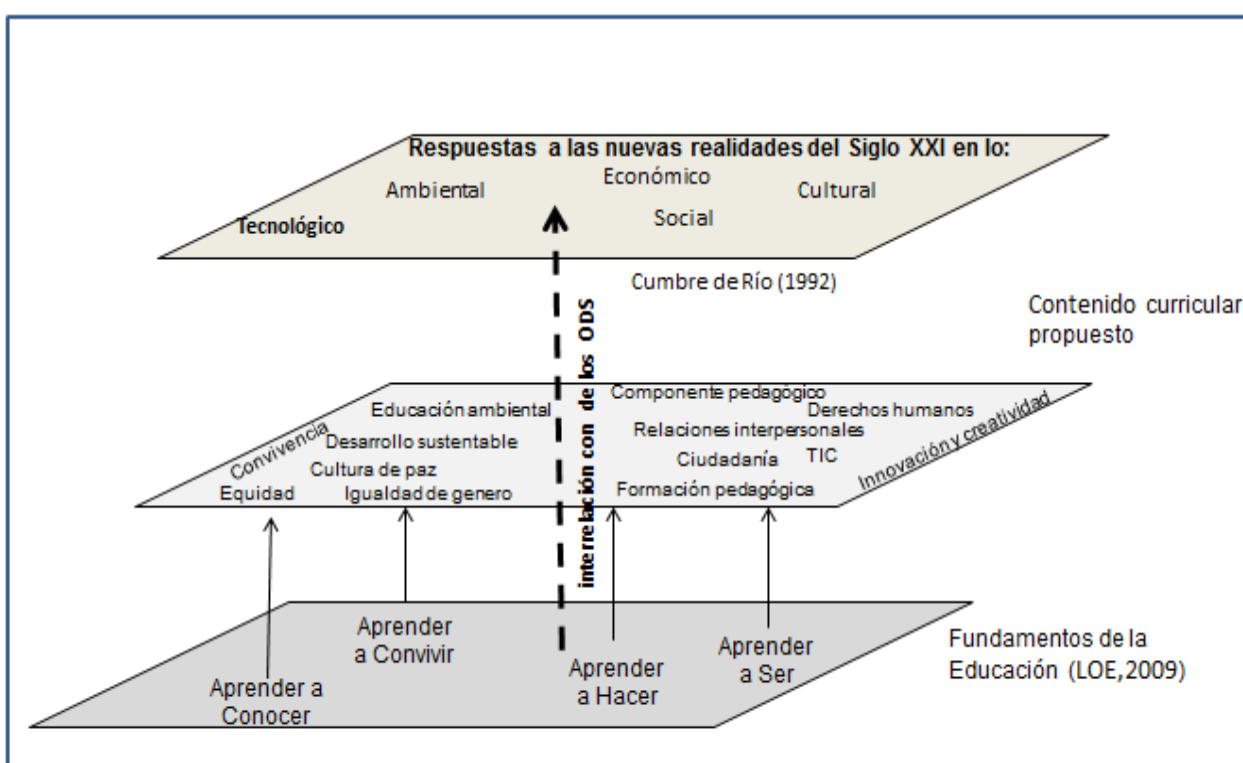


Gráfico 1. Modelo de interrelación de los ODS en la malla curricular sugerida

La estructuración del modelo de integración de los ODS en la malla curricular sugerida en el cuadro 2, se encuentra inspirada de los planos de contingencia de Aguilar (2015, p.67), y se fundamenta en un nivel básico conformado por los fundamentos de la educación (LOE, 2009), que delinean la formación del estudiante como ser humano y ciudadano, incorporándolo a un segundo plano, determinado por una estructura cognitiva a la cual asciende para la adquisición de las competencias prácticas y axiológicas que lo preparan para ser capaz de tomar decisiones y resolver situaciones en determinadas circunstancias, por medio del proceso teórico-práctico

asociado a cada una de las disciplinas, y en interconexión con las asignaturas que recibe de acuerdo a los tres componentes referidos en la malla curricular, para finalmente ascender al tercer nivel, representado por la capacidad de dar respuesta a los requerimientos que en diferentes ámbitos pueden ser requeridos por la realidad nacional, y para la toma de decisiones a nivel personal y profesional.

El escenario de aplicación de la propuesta en un ambiente de formación presencial permanente representando un estudio de caso ideal, procedería de la siguiente manera: el estudiante de formación pedagógica ubicado en una posición de toma de decisiones o de trabajo comunitario, que se encuentra frente a la ocurrencia de un impacto negativo al ambiente, debe activar los procesos dirigidos a resolver la situación planteada, y la reacción por valores, es la de recuperar el daño causado. Para ello debe tomar decisiones e implementar un trabajo colaborativo de recuperación del área basado en (el desarrollo sustentable, innovación y creatividad), en la que se involucre la comunidad mediante un proceso de información y de activación, enfatizando el derecho de todos de disponer de un ambiente sano y equilibrado (aspecto pedagógico, de educación ambiental, de convivencia y de derecho humano).

Ello implica efectuar un trabajo de relaciones interpersonales (utilizando las TIC) para incluir a todos los involucrados (comunidad del área, en equidad e igualdad de género), propiciando con ello (la convivencia y la paz), y actuando en función de la (formación profesional-Componente pedagógico) y en esos términos, ofrecer una respuesta ante el evento ocurrido, fundamentado en el marco del saber, el hacer, el convivir y sobretodo del ser, como base de la educación recibida, y en su responsabilidad como ciudadano, con la sociedad y con el país.

CONCLUSIONES

Del análisis realizado se elaboró una propuesta de programa para formación docente con incorporación de Objetivos del Desarrollo Sostenible en las dimensiones cognitivas, de habilidades personales e interpersonales y de desarrollo social, frente a

los desafíos del Siglo XXI. El mismo estuvo conformado por una malla curricular genérica orientadora, con unidades curriculares provenientes de los hallazgos provenientes de los documentos internacionales revisados, pero que también son válidos para ser incorporados a la realidad venezolana.

La referida malla fue estructurada según la normativa educativa nacional y sus lineamientos; asimismo su contenido permitió mostrar la interrelación de las unidades curriculares que cubren trece (13) Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) junto con unidades curriculares pedagógicas, quedando cuatro (04) ODS para ser incorporados en menciones del componente Formación Específica. Adicionalmente, y considerando los fundamentos sobre los que debe cimentarse la educación según (LOE,2009. p.5) en el ser, conocer, hacer y convivir, unidos a los contenidos en función de las nuevas necesidades basadas en los ODS, se presentó un modelo de interrelación a través de las disciplinas incluidas en la malla curricular, orientado la creación de competencias que deriven hacia la toma de decisiones y consecución de respuestas ante posibles requerimientos de la realidad nacional en diversos ámbitos, e incidencia a nivel personal y profesional.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (2015). *Sustentabilidad de la gestión municipal de los programas de saneamiento ambiental desde la ecogerencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Experimental de la Fuerza Armada Nacional. Chuao. Caracas
- Arbeláez, M. y Onrubia G. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido: Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), pp.14-31
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación*. (6ta ed.). Caracas: Episteme. Venezuela
- Asociación Civil Sinergia (2020). La Agenda 2030 en Venezuela 2016-2020. Informe de Seguimiento a la Implementación de la Agenda 2030 en Venezuela
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Gaceta Oficial E-5453, marzo 24, 2000.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) (2009). Gaceta Oficial E-5929, agosto 15, 2009. Caracas, Venezuela Caracas, Venezuela
- Maldonado, R. (2016). El método hermenéutico en la investigación cualitativa. Publicación en ResearchGate. (Página Web en línea) Disponible:

https://www.researchgate.net/publication/301796372_EL_METODO_HERMENEUTICO_EN_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA. Consulta 04/10/2020

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2005). *La formación docente en Venezuela: Estudio Diagnóstico*. Luis M. Peñalver. Caracas, Venezuela

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017). *La nueva agenda educativa para América Latina: Los Objetivos para 2030*. España: Universidad Alcalá/ Fundación Santillana

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017b) Educación para los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. (Publicación en línea). Disponible: https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de_Development_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje Consulta: 05/10/2020

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2018) *Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Santiago de Chile: (Publicación en línea) Disponible: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2018/09/INFORME-REGIONAL-SXXI-a-INCLUSION-version-FINAL-JUNHO2018.pdf> Consulta 25/02/2020

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2019). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO). *Políticas del Sector Docente en los Sistemas Educativos de América Latina*. Buenos Aires, Argentina

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2020). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). La educación en tiempos de la pandemia Covid-19. (Publicación en línea). Disponible: <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es> Consulta: 05/10/2020

Resolución N° 1 (Ministerio de Educación) (1996). (1996, Enero, 15). Caracas. Venezuela

Rodríguez, N. (2004). *La Formación de los Docentes en Venezuela: De 1951 a 2001. Medio siglo de historia educativa*. Caracas, Venezuela

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. 2da. Edición. Ecoe Ediciones, 2005. Bogotá, Colombia

Universidad Autónoma de Barcelona (2017). Proyecto ESDU (Educación para el Desarrollo Sostenible en la Universidad). *Comunicación para el VII Congreso Sostenible en la Universidad*. Barcelona, España. (Documento en línea) Disponible: <https://www.uab.cat/doc/ComunicacioVIIcongres>. Consultado el 05/07/2020

RESEÑA DE LIBRO

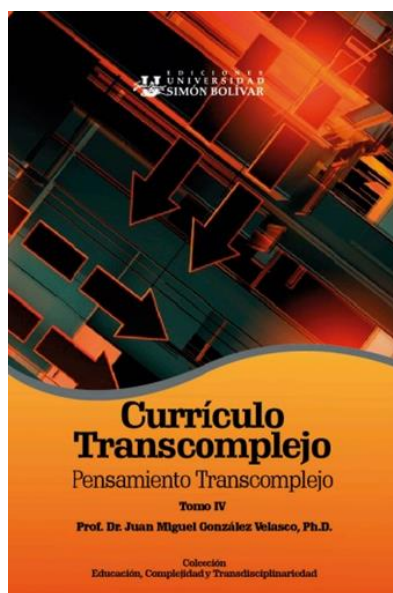
Currículo Transcomplejo. Pensamiento Transcomplejo. Tomo IV
Autor. Juan Miguel González Velasco, (2013). Primera edición.
Barranquilla, Cúcuta. Ediciones Universidad Simón
Bolívar.<https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/1196>

Por Ana Briceño

anaobu@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5083-7656>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.



El libro titulado Currículo Transcomplejo. Pensamiento Complejo de la colección Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad pertenece a una colección de 7 textos y se fundamenta en el análisis del Pensamiento Complejo y la Transdisciplinariedad, en la que emerge la propuesta de la Teoría Educativa Transcompleja, creando conceptos como aula–mente-social, metacomplejidad, emergencias curriculares, religaje, conciencia humana recivilatoria, deconstrucción educativa, complejidades curriculares, investigación compleja y transdisciplinaria. El autor de este libro en el prólogo expresa lo siguiente:

En la actualidad, desde finales del siglo XX emerge una época en que el pluralismo, la diversidad, el cambio, la incertidumbre, la globalización, la complejidad en todos los campos y aspectos de la cotidianidad, están a la

orden del día. De igual manera, se siente cuando en la ciencia se habla de lo poli o multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario, y cuando se declara el surgimiento de la complejidad como un nuevo paradigma frente al reduccionismo, lo disciplinario y el absolutismo. (p.7)

A continuación, se presenta la estructura del libro que contiene cuatro partes con los aspectos más relevantes:

- **Currículo Transcomplejo: Otra mirada.** El Currículo Transcomplejo: No equilibrio y no lineal. El currículo como estructura disipativa. Estructura curricular y cambio curricular La estructura curricular transcompleja. Paradigma Educativo. Transcomplejo. Educación del siglo XXI. Proyecto educativo o diseño curricular. Hacia dónde nos lleva la transcomplejidad. La estructura interna y externa del pensamiento transcomplejo. La naturaleza compleja.

- **Un currículo en construcción: Irreversible.** La variabilidad del diseño Curricular. Concepto de currículo. Expresiones del currículo. El currículo que no debería haberse planteado en la educación. La visión compleja del currículo. Formación basada en la investigación compleja. Componentes de la visión compleja del currículo.

- **Matices del Currículo Transcomplejo.** El Currículo Transcomplejo en acción. Estrategias de indagación compleja. El mundo cualitativo y la Complejidad. Investigación-Acción-Participativa-Compleja (IAPC). Caracterización de las estrategias de indagación. Etapas del proceso de la IAPC. Diagnósticos para las Experiencias Metacomplejas. Desarrollo del Metacomplejo Didáctico. El Yo Metacognitivo. Etapas de la Experiencia Pedagógica (Acto Didáctico).

- **La visión desde la Teoría Educativa Transcompleja: Currículo Transcomplejo.** Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad. Currículo y Transcomplejidad.

Es importante destacar que este libro se considera de interés, ya que aborda el Currículo como una construcción permanente, que no sólo se fundamenta en las

Unidades curriculares de Estudio, sino que plantea que se vive y se construye un currículo para la vida. Así mismo, esboza un currículo por competencias, como el conjunto intencionado de oportunidades de aprendizaje, en el que se articulan los conocimientos generales, profesionales, la experiencia en el trabajo y la vida, a través de una formación integral.

En este orden de ideas, plantea una formación basada en investigación compleja, con un currículo complejo, el cual se sustenta en el paradigma de la Complejidad, que permita un Modelo de Formación Docente sustentado en la globalización, en función de la comprensión de la complejidad humana.

En este sentido, emerge el currículo transcomplejo, producto de una Investigación-Acción-Participativa-Compleja (IAPC), que se concreta a través de la metodología cualitativa-inductiva-explicativa. Así, se señala un diagnóstico dirigido a la exploración inicial con diferentes focos de atención frente a las experiencias metacomplejas: (a) un diagnóstico socio-histórico, (b) diagnóstico teórico institucional y, (c) diagnóstico basado en las comunidades educativas.

A partir de los resultados del diagnóstico multifocal, emergen otras etapas de la investigación, desde el enfoque cualitativo Metacomplejo Didáctico: 1. Plan Teoría Yo Metacomplejo, 2. Aplicación de la Teoría Yo Metacomplejo y 3. Evaluación del Complejo Didáctico.

El texto de González Velasco se mantiene vigente, porque señala una máxima de nuestro tiempo: la Universidad es el centro del saber, como un lugar donde se genera el conocimiento de (y para) la humanidad. Así también, la Teoría Educativa Transcompleja es una propuesta aplicable en cualquier contexto, en el que se requieran concretar reformas educativas sobre la base de planteamientos teóricos pertinentes, entendiendo que el principio fundamental para tal fin es la construcción teórica en forma meta espiral, compleja y transdisciplinar, es decir, con una perspectiva clara de la Transcomplejidad que busca lo que está entre, a través y más allá de la disciplina.

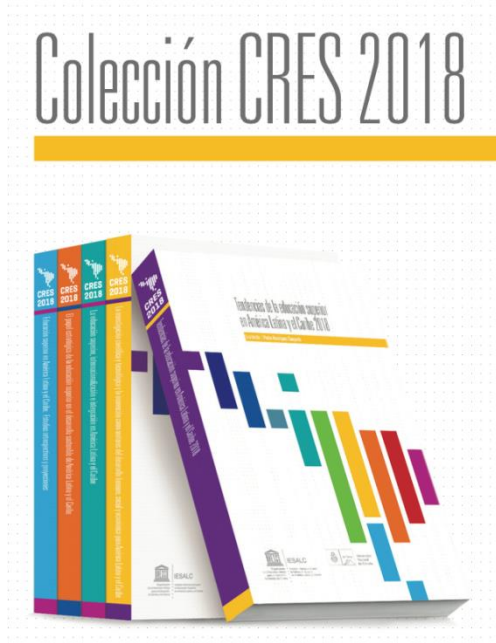
RESEÑA DE LIBRO

Colección CRES 2018
III Conferencia Regional de Educación Superior. Editores: Pedro
Henríquez Guajardo y Hugo Juri. UNESCO-IESALC / Universidad de
Córdoba, Argentina

Por Elizabeth Sosa
evsv1960@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9436-108X>

Enrique Ravelo
ravelososa@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.



Esta colección de siete libros temáticos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018), con líneas de trabajo, políticas y técnicas para el desarrollo de la educación superior (ES) para América Latina y el Caribe (ALC), presenta una estructura temática con contextos y principios definidos. En el **contexto mundial**, la visión humanista es el motor principal de desarrollo humano hacia la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, según el Foro Mundial sobre la Educación 2015 - Declaración de Incheon (mayo, 2015), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (septiembre, 2015) y

el Marco de Acción- ODS4-Agenda Educación 2030 de la UNESCO (diciembre, 2015). El *contexto regional* muestra que las instituciones de educación superior (IES) de ALC enfrentan inequidades sociales y crisis institucional que ameritan nuevas responsabilidades políticas; en el contexto institucional los sistemas y las IES se consideran un bien social estratégico, plural, basados en autonomía, calidad, inclusión, diversidad cultural, derechos humanos y justicia social.

La ES atiende **principios** como: (a) bien público social – estratégico, deber del Estado, espacio del conocimiento, derecho humano y universal; (b) pertinencia con garantías públicas de procesos de aseguramiento de la calidad; (c) constructora del conocimiento como derecho humano universal y colectivo de los pueblos; (d) compromiso con la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST2); (e) fortalecimiento en la diversidad cultural y la interculturalidad; (f) autónoma; (g) integración a los objetivos de desarrollo sostenible; y (h) inclusiva conforme a criterios de género, edad, entre otros.

Los libros temáticos tienen un contenido especializado y un coordinador: **(1) Educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe** (María José Lemaitre, Chile). Analiza la reflexión de políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad desde la década de los 90; en su diversidad regional es esencial contar con instancias de garantía pública de la calidad institucional y de programas; **(2) Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina** (Daniel Mato. Argentina). Expone la experiencia educativa intercultural de los pueblos indígenas y afrodescendientes en sus dimensiones histórica, demográfica y social; es una expresión de logros que evidencia experiencias y datos de la diversidad, con innovación de calidad, pertinencia y relevancia; **(3) Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe** (Jocelyne Gacel-Ávila. México). Provee una base para decisiones y diseño de políticas públicas e institucionales; analiza la internacionalización e integración desde lo conceptual, filosófico, político, cooperativo inter e intrarregional, gerencial, curricular,

formativo docente, movilidad estudiantil y académica, producción de conocimiento; **(4) Rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y del Caribe** (Humberto Grimaldo. Colombia). Expone dimensiones de la universidad socialmente responsable: (a) *calidad*, en logros de rehumanización; (b) *investigación*, articulador del modelo de producción y divulgación; y (c) *responsabilidad social territorial*, contexto del trabajo académico y de formación; **(5) Investigación científica y tecnológica, e innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe** (René Ramírez, Ecuador). El conocimiento como bien público social y estructura que vincula los sistemas de ES con la sociedad; desarrolla la situación actual de la ciencia, la tecnología y la innovación; la sostenibilidad es cultura de convivencia y los patrimonios cognitivos son complejidad intercultural de la ciencia; **(6) Papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe** (Pedro Henríquez Guajardo, Chile). Revela diferentes dimensiones sobre la pertinencia y la responsabilidad de las IES con el desarrollo sostenible; muestra los sistemas de ES como estratégicos para disminuir y superar las brechas y asimetrías entre países, ciencia, tecnología, innovación, cultura y progreso humano; **(7) A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana** (Rafael Guarga. Uruguay). Reflexiona sobre la vigencia de la Reforma de Córdoba en su centenario; recorre aspectos relevantes de la CRES 1996 y 2008, analiza el papel de las universidades y su proceso constructivo, así como los principios que deben orientar su consolidación.

RESEÑA DE LIBRO

Pensamiento Filosófico Transcomplejo

**Autor: José Rafael Zaá Méndez (2017). Primera edición.
San Joaquín de Turmero, Venezuela: Ediciones Calaméo
<https://es.calameo.com/books/00463414490eccec12574>**

Julia Luisa Flores Espejo

jflorespejo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6286-4021>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.



El autor explica en el texto una reflexión filosófica sobre la naturaleza científica de la Transcomplejidad en el marco de una nueva ciencia: el Enfoque Transdisciplinar Transcomplejo, abriéndose a los desafíos de la temática, ya que ésta implica una nueva episteme en la investigación. Su contenido está organizado en las siguientes secciones:

- **Hacia la construcción de paisajes cognitivos transcomplejos.** La realidad del Ser es el principio metafísico de la Transcomplejidad, el cual se oculta en la apariencia, en correspondencia con la filosofía heracliteana del cambio permanente; una verdad constituida en el ser humano mismo, quien busca el conocimiento de lo sensible e inteligible. Esto le da sentido a la célebre frase socrática “conócete a ti mismo y conocerás el universo” (*gnózi s’ auton*), a la idea platónica del Bien y a las ideas aristotélicas sobre cualidades contrapuestas del Ser. La intelección busca la esencia de las cosas desde la idea del Ser en relación con la Totalidad, en la inmanencia cósmica existente en el tiempo y el espacio, trascendiéndolo hacia lo infinito, inmutable y verdadero. La intuición, como método filosófico desde los presocráticos, se refleja en la mayéutica socrática, la dialéctica platónica y la silogística aristotélica. De este modo se trata de buscar lo sustancial detrás de las apariencias, y rescatar la identidad existencialista del sujeto desde su microcosmos al macrocosmos; en un intento por superar la “Ciencia Normal” kuhniana, un compromiso de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT).

- **II. Algunas tendencias del pensamiento científico contemporáneo.** El entrelazado de lo racional y lo vivencial implica una posibilidad de construcción de caminos nuevos de conocimiento dentro de una filosofía del devenir, en la que la interpretación juega un papel central; se construye el sujeto epistemológico, y el mundo se entiende como un todo por medio de la autoconciencia. Se rescata la subjetividad, y la identidad se construye narrativamente entre historia y ficción, encontrando resonancia en la fenomenología husserliana, el existencialismo heideggeriano y la hermenéutica gadameriana, así como en la física cuántica. Se critica la concepción mecanicista del universo y del ser humano como entidad separada de su entorno, derrumbando los referentes modernos; se da paso a la filosofía de Nietzsche: sólo existen interpretaciones, grandes relatos, y no hechos en sí. Se asume la teoría cuántica, la teoría de la relatividad y la teoría del caos, las cuales contribuyen a concebir todas las cosas como una unidad esencial, la materia como energía y la ciencia epistémica como un conocimiento tejido sin cimientos firmes.

• **III. Rasgos de una epistemología transcompleja.** La Transcomplejidad emerge de la coexistencia de los dos mundos platónicos, y es pensamiento reflexivo que busca lo esencial detrás de las cosas. Comte reconcilió la gnoseología empirista de Aristóteles (ciencias naturales) con la tradición epistemológica racionalista de Platón (ciencias sociales), en la que la filosofía del lenguaje es fundamental. Se diferencia la realidad de lo real y el conocimiento no es sólo mental. La subjetividad valida el conocimiento multiverso y transdiverso, se rescata la identidad existencialista del sujeto, se supera el método científico. Se asume ontológicamente el devenir heracliteano, que conduce al transhumanismo, a una nueva racionalidad; las manifestaciones míticas y religiosas son parte del microcosmos bajo principios de integralidad universal y hologramática, entre otros. La posthumanidad se sustenta en la transfilosofía y se nutre de la Transcomplejidad, la ciencia y la tecnología; se abandona la concepción clásica de la naturaleza humana. La idea del vacío es conceptual, y el átomo implica posibilidades.

• **IV. Rebasamiento del método como instrumentación de la investigación por la vía de la Transcomplejidad.** Se considera al Método Científico como “la herencia de la máquina-mundo cartesiana-newtoniana” (p. 85) de la filosofía positivista, brindándole racionalidad instrumental, objetividad y determinismo a un conocimiento reduccionista, fragmentario y lineal, construido desde la dualidad sujeto-objeto y los aportes de Descartes, Hume, Kant y Newton. En oposición a esto, la Transcomplejidad es un pensamiento filosófico postmoderno y transmetódico que trasciende la materialidad para buscar la realidad substancial, relacional y circunstancial en la conciencia, ya que “la realidad que subyace a toda relatividad es lo substancial” (p. 90). Busca sustentarse en teorías immanentes, propias de la transcomplejidad, en lugar de teorías periféricas, y sus principios son los de la fusión, movimiento, transmutación mental y metamorfosis ontológica, entre cuyos postulados están “el pensamiento como síntesis del universo, la energía como potencia del ser, el lenguaje como esencia del ser y ejercicio ontológico” (p. 88). Se concibe la realidad desde la posibilidad de irrealidad, una integración de extremos permanencia e impermanencia, sustancia y accidente, esencia y apariencia.

En resumen, el pensamiento filosófico transcomplejo sustenta el Enfoque Transdisciplinar Transcomplejo o Enfoque Integrador Transcomplejo, el cual pretende trascender la materialidad apariencial para penetrar en la esencia, la existencia y la trascendencia del ser, bajo el principio heracliteano del cambio permanente y la concepción de un sujeto epistemológico que se funde con el objeto en una interpretación dialéctica para construir un tejido científico no limitado en fundamentalismos ontológicos.

RESEÑA DE EVENTO

Encuentro virtual sobre el Currículo y la Transcomplejidad

Por Marlys Vásquez

marlysvasquez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4259-7127>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en su afán por mantenerse en pie de lucha para alcanzar e incorporar las innovaciones educativas dentro de la formación, actualización y profundización académica de sus estudiantes, docentes y egresados, abordándolo por medio de la investigación curricular, se propuso avanzar a partir del año 2019 en este camino a través de los estudios de profundización con un postdoctorado sobre el Currículum y la Transcomplejidad ante los desafíos de la Contemporaneidad, a fin de darle énfasis a diferentes aspectos relevantes que pudieran contribuir en el enriquecimiento contextual de la investigación en esta área curricular. En esta oportunidad se le dio énfasis a la transcomplejidad, como teoría que nos permite comprender la naturaleza del fenómeno educativo en la actualidad.

De este modo se constituyó un espacio de intercambio colaborativo que dio la oportunidad a sus participantes de ampliar sus horizontes cognitivos en materia curricular en los momentos actuales, además de vivir con propiedad la experiencia de incorporar y aplicar las innovaciones curriculares necesarias para salir fortalecidos de la situación compleja de la educación del siglo XXI, la cual se hizo aún más patente con el surgimiento inesperado de la pandemia mundial COVID-19 en pleno desarrollo del postdoctorado.

Como producto final de este programa postdoctoral se desarrolló el *Encuentro Virtual sobre el Currículo y la Transcomplejidad*, de carácter nacional e internacional, el cual permitió dar a conocer los productos investigativos y experiencias de los participantes en materia curricular. Este evento brindó la oportunidad de divulgar los

aportes que cada uno de los investigadores presentó para la solución de diversos problemas de índole curricular, bajo el enfoque transcomplejo y dirigidos al sistema educativo nacional e internacional. En el mes de agosto del 2020, fue el espacio para su realización específicamente entre los días 17, 18 y 19. La jornada estuvo organizada de acuerdo con el orden del cuadro 1:

Cuadro 1. Ponencias presentadas en el evento “Encuentro Virtual sobre el Currículo y la Transcomplejidad”

Ponencia	Autor(es)	Título
1	Dr. Humberto González (Venezuela)	Desafíos desde la Extensión Universitaria de La UPEL para la Formación Docente en la Consecución de los Objetivos 1 al 7 de la Agenda 2030
2	Dra. Carmen Zirit (Venezuela)	La Epistemología Curricular: Implicaciones y Perspectivas
3	Dra. María Simonelli (Venezuela)	Las Tic y la Ciencias Naturales desde un Currículo Integral y Transcomplejo. Caso: UPEL-IPMAR
4	Dra. Noris Marcano (Colombia)	Internacionalización del Currículo en el Sistema de Educación Superior Colombiano
5	Dra. Carmen Marcano (Venezuela)	El Efecto Mariposa en el Espacio Pluridimensional del Currículo basado en Competencias IMPM
6	Dra. Ana Yelena Guárate (Venezuela)	Evaluación de la Formación que Poseen los Docentes del IMPM en la Especialidad de Integral para la Aplicación del Diseño Curricular por Competencias Actual.
7	Dra. Tomasa Lira (Venezuela)	Educación Ambiental en Espacios no Convencionales. Una Mirada Integral del Currículo Universitario
8	Dra. Marlys Vásquez Dr. Luis La Rosa (Venezuela)	Modelo para la Implementación de un Programa de Componente Docente para Egresados Universitarios no Docentes a ser Administrado desde la UPEL
9	Dra. Alix Agudelo Dra. Julia Flores (Venezuela)	Un Modelo Emergente de Formación Docente para un Cambio Educativo en Venezuela dentro de las Tendencias Actuales de Convivencia planetaria
10	Dra. Thania Torres (Venezuela)	Proposiciones Hologramáticas para la Gestión Curricular Pedagógica y Didáctica Universitaria a través del <i>b- Learning</i> , usando el <i>Moodle</i> y metodologías activas de aprendizaje, en la Extensión Mérida IMPM-UPEL

Cuadro 1. Ponencias presentadas en el evento “Encuentro Virtual sobre el Currículo y la Transcomplejidad” (cont.)

Ponencia	Autor(es)	Título
11	Dra. Luz Salazar Dra. Rosa García (Venezuela)	Política Curricular Siglo XXI de la Formación Docente en Venezuela: Desafíos Hacia El 2030
12	Dra. Yuli Esteves (Venezuela)	Resignificación de las Tic en el Currículo de las Organizaciones Universitarias.
13	Dra. Yanetti Contreras Dr. Franklin Núñez (Venezuela)	La Educación Ambiental en los programas de Formación Docente en Venezuela: Lineamientos para la transversalización de los Objetivos del Desarrollo Sustentable en el currículo
14	Dra. Nelmir Marrero Dra. Carmen Alicia Quintero Dra. María Eugenia Carrillo (Venezuela)	Empoderamiento de la Innovación del Currículo Transcomplejo y el desarrollo de competencias en la educación para la vida apoyado en la virtualidad
15	Dr. Regulo Rausseo Dra. Belkys Guzmán Dr. Santiago Castro (Venezuela)	La tecnología en el instituto pedagógico de Caracas y su departamento de tecnología educativa
16	Dra. Gloria Suárez (Venezuela)	Proposiciones Epistémica Aplicables a la Transversalidad de los contenidos Curriculares en el Contexto de Educación Primaria

El evento fue una jornada cargada de significativos aportes e intercambio de saberes académicos que permitieron nutrir los productos investigativos de los ponentes y abrir nuevos escenarios indagativos. Sus publicaciones serán un sello de identidad institucional para la UPEL, cuya misión y visión cobran sentido a través del currículum.

CURRÍCULO DE AUTORES

Alix Moraima Agudelo Pereira. Profesora en Historia y Ciencias Sociales. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Licenciada en Historia. Universidad Central de Venezuela. Especialista en Historia Política. MAGNA CUM LAUDE Universidad Santa María (USM). Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación (USM). Doctor en Ciencias de la Educación (USM). Postdoctorado Educación, Ambiente y Sociedad. (UPEL-IPC). Coordinadora Nacional de la Comisión Central de Currículo. Directora Decana. Subdirectora de Docencia. Jefe de Personal. Coordinadora de Extensión Académica de la UPEL-IPC.

Ana Briceño. Profesora en la Especialidad Educación Preescolar 1998 (UPEL-IPC). Magíster en Educación, Mención Currículo 2005 (UPEL-IPC). Doctora en Educación 2015 (UPEL). Profesora de la Cátedra de Educación Preescolar. Departamento de Pedagogía desde 1998. Miembro de la línea de investigación: Formación Docente (UPEL-IPC).

Ana Yelena Guarate de Hernández. Profesor de Informática. UPEL. Máster en Educación. Mención: Educación Superior UPEL. Doctor en Educación. Investigadora A2. Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación. PEII. ONCTI. Investigadora Internacional. Embajadora Digital Para América Latina. REDEM. UNESCO. Autora del libro: Modelos Didácticos para Situaciones y Contextos de Aprendizaje. Editorial Narcea. 2017, y Modelo de Educación a Distancia b-Learning para la UPEL Virtual. Editorial Académica Española, 2018.

Aquiles Enrique Ravelo. Ex-Decano del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), y ex-Rector de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Consultor académico de la UNESCO-IESALC.

Belkys J. Guzmán de Castro. Doctora en Educación, Magister en Educación, Mención Tecnología y Desarrollo de la Instrucción, profesora titular de la UPEL-IPC adscrita al departamento de Tecnología Educativa. Profesora de Química, y miembro fundador y secretaria del Centro de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo Dr. Mario Szczurek. Coordinadora Nacional del programa de Tecnología de Información y Comunicación de la UPEL. Adscrita a las líneas de investigación "investigación en TIC Educación" y "desarrollo tecnológico instruccional" Posee publicaciones en Química, TIC, TAC, TEP, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, simulaciones y juegos, CTS, producción de medios digitales y Tecnología Educativa.

Carmen Alicia Quintero. Licenciada en Educación Integral mención Lengua, egresada de Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" Núcleo Apure. Universidad Santa María Especialista en Gerencia Educativa. Magíster en Ciencias de la Educación, Doctora en Educación, egresada de Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Maracay. "Rafael Escobar Lara". Adscrita a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio en condición de Jubilada.

Carmen Zirit de Naguanagua. Coordinadora General de Estudios de Postgrado UPEL-IPC 2001-2006. Coordinadora de la Línea de investigación Desarrollo Curricular. Doctora en Educación. Magíster en Currículo. Especialista en Planificación y Evaluación. Posdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. Profesora de Pregrado y Postgrado. Magister en Educación Mención Currículo. Especialista en Planificación y Evaluación. Coordinadora Nacional de Control de Estudios de la UPEL. Conferencista a nivel nacional e internacional.

Elizabeth Sosa. Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela (2005). Postdoctoral en Ciencias Sociales de Universidad Central de Venezuela (2017). Postdoctoral en Educación, Ambiente y Sociedad (2012) en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Investigadora en el área de pedagogía del discurso. Especialista en didáctica de la literatura. Profesora titular en el área de literatura latinoamericana en pre y postgrado. Metodología de la investigación en la Maestría en Literatura Latinoamericana, y de seminarios de investigación en el Doctorado de Pedagogía del Discurso (UPEL-IPC). Subdirectora de Investigación y Postgrado (UPEL). Consultora académica de la UNESCO-IESALC.

Franklin Núñez Ravelo. Profesor de Geografía e Historia, Magister en Geografía Física, y Doctor en Educación Ambiental. Investigador del CIEMEFIVE-IPC-UPEL. Coordinador de las Líneas: “Estudios Geomorfológicos de Venezuela” y “Transversalización de las políticas de sostenibilidad en el currículo de la UPEL, con énfasis en las geociencias”. Profesor Asociado del Instituto Pedagógico de Caracas.

Humberto González Rosario. Profesor de Biología y Ciencia General. Especialista en Psicología de la Instrucción Universidad Central de Venezuela. Doctor en Educación Ambiental Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas. Miembro de la Línea de Investigación Laboratorio Socioeducativo (UPEL IPC). Coordinador y Consultor del Convenio entre el Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en Educación Integral de la Sexualidad Humana. Investigaciones en el área de Educación Nutricional para las poblaciones.

Julia Luisa Flores Espejo. Licenciada en Ciencias (NCSU, USA). Profesora de Química y Ciencias Generales y Magister en Enseñanza de la Química (UPEL-IPC). Doctora en Enseñanza de las Ciencias (UBU, España). Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente. Docente en la Cátedra de Bioquímica del IPC. Tutora de trabajos de investigación. Autora de textos escolares en educación primaria y secundaria. Coordinadora General del Programa Doctoral y Postdoctoral (UPEL). Miembro de la Comisión Central de Currículo (UPEL).

Luis F. La Rosa D. Profesor de Matemáticas mención Informática (UPEL-IPC). Abogado (UCV). Especialista en Planificación y Evaluación Educativa (USM). Magister en Educación Mención Currículo y Doctor en Educación (UPEL-IPC). Docente de la Cátedra de Evaluación Educativa en la UPEL-IPC. Jefe de la Cátedra de Evaluación Educativa (UPEL-IPC). Docente y jurado de trabajos de investigación de postgrado UPEL-IPC. Actualmente jefe de la Oficina de Atención al Ciudadano UPEL.

Luz E. Salazar Serrano. Profesora jubilada del Departamento de Pedagogía de la UPEL IPC, ejerció jefatura de la cátedra de Filosofía, Jefatura de la Unidad de Currículo, docencia de pre y postgrado, graduada en la especialidad de Filosofía y Ciencias de la Educación egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, Magister en Educación mención Gerencia Educacional (UPEL IPC), Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA), Postdoctorado en Educación, Sociedad y Ambiente (UPEL IPC).

María Eugenia Carrillo. Profesora de Educación Integral, mención Matemáticas egresada del IPMJMSM UPEL-Venezuela, adscrita al Departamento de Práctica Profesional del Pedagógico de Miranda. Magister en Educación mención Gerencia Educativa de la UPEL. Doctora en Educación del IPC. Directora de Publicaciones de la UPEL y Gerente General del Fondo Editorial. Tutora de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales.

María Isabel Valdivieso Aguilera. Licenciada en Educación, mención Idioma Inglés (UNESR). Magister en Educación, mención Currículo (UPEL-IPC), Doctoranda en Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF-Argentina). En el Instituto Pedagógico de Caracas fue: Profesora de la cátedra de currículo, Coordinadora de la Maestría en Currículo y jefa de la Unidad de Currículo. Actualmente es Asesora Curricular de la Universidad Católica de Temuco, en Chile.

María Rosa Simonelli De Yaciofano. Personal de la UPEL-IPMAR; adscrita al Departamento de Biología; Titular-D/E. Magíster en Educación Superior: Dra. Educación. Experto FATLA: Procesos E-Learning, y Plataformas E-Learning. Pertenece al Centro de Investigaciones: Desarrollo Sustentable, Medios Tecnológicos y Pedagogía (CIDESMEP). Premio de Investigación Educativa UPEL-2018, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL. Ponente nacional e internacional.

Marlys J. Vásquez V. Profesora de Artes mención Artes Plásticas (UPEL-IPC), abogada (UCV), especialista en Planificación y Evaluación Educativa (USM), magister en Educación Mención Currículo y Doctora en Educación (UPEL-IPC), docente de la Cátedra de Evaluación Educativa en la UPEL-IPC, coordinadora de la línea de Investigación y Desarrollo Curricular de la UPEL-IPC, docente, tutora y jurado de trabajos de investigación de postgrado UPEL-IPC, actualmente Directora General de Planificación y Desarrollo UPEL.

Nelmir Marrero Perdomo. Doctora en Educación egresada del Instituto Pedagógico de Caracas, como Profesor de la Especialidad de Educación Integral, Mención Educación Estética del Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”; y Magíster en Educación, Mención: Desarrollo Comunitario, en la misma institución. Actualmente se desempeña como asesor de proyectos de investigación.

Noris Marcano-Navas. Doctorado en Educación Ambiental; Magister en Educación. Mención: Currículo. Prof. En Ciencias Sociales. Mención: Historia (UPEL-IPC). Prof. Jubilada en la categoría de Titular (UPEL-IPC). Actualmente se desempeña como Asesora Académica en la Oficina de Desarrollo Académico de las UTS (Colombia). Coordinadora del área de Investigación y del área de Internacionalización del Currículo

en la ODA-UTS. Experta en procesos de aseguramiento de calidad de la educación: creación y renovación de registros calificados y procesos de acreditación de programas académicos.

Pablo Palet Araneda. Profesor de Religión y Moral, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master of *Theological Studies* por la University of Divinity, Melbourne, Australia. Docente de la Universidad Católica de Temuco, desde 1996. Ex director de la Dirección General de Docencia de la Universidad Católica de Temuco. Actualmente se desempeña como Director de Desarrollo de Personas de Universidad Católica de Temuco.

Régulo Ramón Rauseo. Doctor en Educación (2016). Doctor en Ciencias de la Actividad Física, Magister en Magister en Educación Física Administración del Deporte en 1992, Magister en Currículo en 2004, Especialista Materiales Educativos Impresos en 2003, profesor adscrito al departamento de Educación Física Coordinador Nacional de Deporte y Recreación UPEL y es miembro del Centro de Investigación Educativa. Adscrito a la Línea de Investigación en Formación Docente tiene publicaciones en Materiales de Actualización en Educación Física y Deportes. Enseñanza del Atletismo y El Liderazgo en el Currículo Docente.

Rosa Corina García. Licenciada en Geografía por Universidad Central de Venezuela (1983), Dr. en Ciencias Ambientales por Universidad Alcalá de Henares, España (1998); Diplomado en Docencia Universitaria (IPC-2012). Ha sido Docente en la Maestría de Análisis Espacial y Ordenación del Territorio (UCV-2014) y Maestría en Gerencia Ambiental (UNEFA-2020)

Santiago Castro. Doctor en Educación (2009). Magister en Administración y Gerencia Educativa (1987), profesor titular de la UPEL – IPC en Química, en el cual labora en el ámbito de pregrado y postgrado. Profesor de Química y Ciencia General en 1974, miembro del CIDTE Dr. Mario Szczurek y la línea de Investigación y desarrollo Tecnológico Educativo con publicaciones en Química, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, simulaciones y juegos, medios instruccionales y Tecnología Educativa.

Thania Torres. Profesor en Educación Preescolar UPEL –IMPM (2003), Especialista en Planificación y Evaluación Educativa USM (2005) Magister en Educación Infantil UPEL- Pedagógico de Maracay (2010) Dra. Ciencias de la Educación IPC (2017). Especialista en Telemática e Informática de la Educación a Distancia UNA (2020). Diplomado en psicología Escolar UJP (2017) Diplomado en Experto E-Learning. FATLA (2020). Experiencia Laboral.: Docente Universitaria UPEL –IMPM (2021), Profesor tutor de TFM, Universidad ISEP (2021).

Tomasa Lira Marchán. Doctor en Educación Ambiental, Magister Scientiarum en Gerencia Ambiental, Profesora de Biología y Ciencia General. Experiencia docente y administrativa en Educación Media, Diversificada y Profesional, Zona Educativa DC y Ministerio de Educación. Ponente en eventos nacionales e internacionales relacionados con Educación Ambiental y Orquideología.

Yanetti Contreras. Profesora de Química (UPEL-IPC), Magíster en Ciencia y Tecnología de Alimentos (UCV), Doctorado en Educación Ambiental (UPEL-IPC), Postdoctorado en Crecimiento Espiritual (UPEL-IPC), Reikista. Investigadora adscrita al Centro de Investigación en Ciencias Naturales "Manuel Ángel González Sponga" Profesora Universitaria en el Instituto Pedagógico de Caracas.

Yuly Esteves González. Egresada de la Facultad de Ciencias de la UCV como Doctora en Ciencias, mención Computación. Con estudios de Maestría en Educación, mención Enseñanza de la Física en la UPEL-Caracas. Profesora en Ciencias Naturales, mención Física, egresada de la UPEL-Miranda. Docente universitario en la UPEL. Actual Directora de Innovación y Tecnología Educativa en la Universidad Metropolitana.