



Número 16 Año 8
Julio – diciembre 2022
ISSN: 2447 - 9342


REVISTA DEL CIEGC

INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 8 N° 16
julio – diciembre 2022
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Cristina Ricci
Dirección Provincial de Educación Superior:
Lomas de Zamora, Buenos Aires (Argentina)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

Este número de la Revista del CIEGC demuestra el compromiso de nuestra publicación por mantenerse en el tiempo, sin duda, desde el inicio de este proceso editorial se constituye en el número más difícil de producir. En esta ocasión se incluyen 5 artículos que abordan una variedad de temas.

El primer artículo formuló como objetivo “describir las condiciones que influyen en la Transferencia de la Formación permanente a través de las apreciaciones de los docentes del Nivel Secundario”. Elvía García Zalla desarrolló su investigación en República Dominicana, encontró que en este proceso hay factores que lo potencian y otros que lo dificultan, en el primer grupo identifica el desarrollo profesional docente y en el segundo los obstáculos personales.

Los “Saberes del Docente en la Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria” son objeto de estudio del artículo de Nelly Maldonado. A través de una investigación fundamentada en la etnometodología la autora explica que los docentes fortalecen sus saberes a través de la interacción permanente con sus pares, los aprendices y los expertos, asimismo, con la reflexión cotidiana acerca de su acción pedagógica durante el proceso de enseñanza.

El tercer artículo corresponde con un trabajo de Aris Ovalles y Néstor Carrero presentan una revisión documental con relación al tema del saber pedagógico. Los autores concluyen afirmando que este es una construcción individual del docente, se fundamenta en la acción reflexiva y transformacional que edifica el maestro y se amalgama conformando un abanico de preceptos que orientan su práctica.

El cuarto artículo es un ensayo de Adrián Contreras Colmenares, es una discusión teórica con relación al tema de la intersubjetividad desde la perspectiva de Alfred Schütz. A partir de la revisión documental el autor afirma que la intersubjetividad y la interpretación son categorías fundantes y preponderantes para construir conocimiento acerca de las acciones del otro y del propio yo realizadas en el mundo cotidiano o mundo de la vida o mundo social.

Finalmente, se incluye nuevamente el tema de la educación para la sostenibilidad, en esta oportunidad con el trabajo de Martha Paola Montenegro y Oscar Eduardo Collazos. Los autores sostienen la necesidad de institucionalizar las estrategias de educar para la sostenibilidad, de esa manera se logra darles más consistencia e impacto en el trabajo que se realiza en las escuelas.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Condiciones que influyen en el proceso de Transferencia de la Formación permanente desde la perspectiva de los docentes

Conditions that influence the process of Transfer from Permanent Training from the perspective of the teachers of Secondary Level

Elvia García Zalla ¹

Contacto: elvia.garcia1129@gmail.com

Resumen

La Transferencia de la formación se entiende como la aplicación en la práctica de los aprendizajes adquiridos con el objeto de mejorar el desempeño de los profesores. A partir de esta definición se formuló como objetivo describir las condiciones que influyen en la Transferencia de la Formación permanente a través de las apreciaciones de los docentes del Nivel Secundario. La metodología consistió en el enfoque cualitativo, método fenomenológico y diseño de campo, utilizando como técnicas los grupos focales y entrevistas. Los resultados evidencian que la Transferencia de la Formación es un proceso intencionado de traslado de los conocimientos y estrategias de enseñanza al contexto del aula, tiene como propósito la mejora del trabajo docente mediante la incorporación de nuevos saberes y técnicas de enseñanza, ligado a las acciones novedosas para conseguir la calidad educativa. Las condiciones que favorecen están vinculadas con el desarrollo profesional docente y el contexto de la formación. Las que dificultan están asociadas con las características internas de la formación permanente y de índole personal. Finalmente, existe homogeneidad en los hallazgos encontrados, pues no es el fenómeno en sí, sino cómo se presenta en el comportamiento de los maestros.

Abstract

The Transfer of Training is understood as the practical application of the learning acquired with the purpose of improving the performance of teachers. Based on these definitions the objective was formulated to describe the conditions that influence in the Transference of the permanent Training through the appreciation of the Secondary Level teachers. The methodology consisted in qualitative approach, phenomenological method and field design. Focus groups and interviews were used as techniques. The results were showed that Transfer Training is the intended process of transferring knowledge and teaching strategies to the classroom context, its purpose is to improve the teachers work through the incorporation of new knowledge and teaching strategies, linked to the innovative actions to the educational quality. The favorable conditions are linked to teachers professional development and the context of the training. Those who are difficult are associated with the internal characteristics of the permanent training and professional nature. Finally, there is homogeneity in the findings, since it is not the phenomenon itself, instead how it is presented in the behavior of teachers.

Recibido: 29-07-2022 | Aceptado: 27-12-2022



Palabras clave

Formación permanente, Transferencia de la formación, Práctica educativa

Keywords

Permanent Training, Educational Practice, Transference of the Training

¹ Ministerio de Educación de República Dominicana. <https://orcid.org/0000-0002-8860-0179>

Introducción

En aras de alcanzar la calidad de la educación, los sistemas educativos a nivel mundial han identificado el rol del docente como relevante en el proceso de mejoramiento y cambio de paradigma. Pulido (2019), señala que la visión teológica de los problemas educacionales actuales, suscita en considerar que la poca eficiencia de la educación es causada por la mala calidad de los aprendizajes de los estudiantes y esto a su vez se deriva del mal desempeño de los maestros. Por lo que, su formación permanente y posterior traslado de lo aprendido a la práctica debería de contribuir positivamente en los aprendizajes de los alumnos (Tomás Folch y Duran Bellonch, 2017).

Es pertinente entender la evolución que a lo largo de los años se le atribuye al concepto de transferencia. El inicio de su estudio se remonta al siglo XX, cuando psicólogos como Thorndike y Judd en trabajos experimentales comenzaron a analizar este fenómeno. Los experimentos realizados dieron como resultado la teoría de los elementos idénticos y la de los principios generales (Renta, 2013). Ambas asumen su significado desde diferentes enfoques de aprendizaje, la primera se fundamenta en la identificación de elementos compartidos entre la situación de aprendizaje y la situación de transferencia; la segunda se sustenta en el proceso de análisis y en la estructuración del conocimiento, por lo que la transferencia

consiste en recuperar habilidades y competencias importantes para solucionar una problemática.

En tal sentido, la conceptualización sobre la transferencia puede realizarse tomando en cuenta dos visiones claramente identificadas: (a) de los aprendizajes y (b) de la formación. Ornelas et al. (2016), explican que para psicólogos como Thorndike y Kelly existe transferencia de los aprendizajes cuando este es utilizado en un contexto diferente, una especie de traspaso de las habilidades y conocimientos a situaciones distintas. Según Salmeron (2013) consiste en... “la aplicación de un conocimiento aprendido en un contexto particular a una situación distinta” (p.34).

Con relación a la transferencia de la formación Baldwin y Ford (1988), la entienden como la aplicación de los conocimientos, competencias y actitudes fruto de la formación al contexto laboral, estos autores afirman que para que exista transferencia el comportamiento debe ser generalizado y mantenido en el tiempo. Adicionalmente, se revelan la existencia de factores directos e indirectos de este proceso, estos pueden dividirse en: de entrada (característica de la enseñanza, diseño formativo y ambiente laboral) que aluden a las acciones previas a la formación y los de salida (aprendizaje y retención) asociados con las consecuencias de la acción formativa que posibilitan la generalización y mantenimiento de los aprendizajes en el tiempo. Por

consiguiente, la mejora del desempeño en el trabajo, producto de la aplicación de lo aprendido en la formación puede considerarse como transferencia positiva (Ford *et al.* 2018).

Esta premisa también es sostenida por Feixas *et al.* (2013), quienes sostienen que la transferencia de la formación docente se refiere a... “la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente” (p.11). Los autores destacan varios factores que influyen en este proceso como son: los relativos al individuo, al entorno laboral y los relacionados al diseño de la propia formación.

La diferencia entre las dos visiones expuestas estriba, en que la primera (de los aprendizajes) se refiere a cualquier conocimiento aprendido que se aplique en un contexto diferente al original, es un proceso que se puede dar dentro o fuera de los espacios escolares. Por su parte al circunscribir el término a lo formativo se asocia con el mundo del trabajo, es decir lo aprendido se pone en práctica en el ejercicio de una actividad profesional, en este contexto y de manera más específica se encuentra el concepto transferencia de la formación docente, definida por Melo (2012) ...“como la aplicación de los conocimientos, habilidades y destrezas que el profesorado ha adquirido en los programas

formativos a la práctica educativa diaria” (p. 117).

Así como se ha evolucionado en la comprensión de lo que es, los factores que intervienen también han progresado. Se hace necesario comprender, desde el pensamiento de los docentes, los componentes que determinan el proceso de transferencia, ya sean estos para facilitar o limitarlo, en miras de ofrecer mejores condiciones formativas, disminuir los obstáculos y potencializar los que facilitan dicho proceso.

En tal sentido, pueden existir acciones formativas para atender la dimensión afectiva de los docentes, (habilidades sociales, inteligencia emocional, relaciones humanas) que, aunque no son evaluables en el aula, son importante para el crecimiento personal y profesional de los maestros; sin embargo, las que representan mayor valor para la institución educativa son aquellas que permiten transferir los aprendizajes obtenidos a la práctica diaria de los docentes y mantenerlos en el tiempo. Los elementos que favorecen la transferencia de la formación de acuerdo con Tomás Folch y Duran Bellonch (2017), pueden dividirse en: (a) los relacionados a las personas (motivación, apoyo de los directivos y la predisposición al cambio), (b) relacionados al programa formativo (la utilidad percibida, reflexión sobre la práctica docente, la adaptación al contexto de los participantes, aplicabilidad de lo aprendido y

seguimiento de la formación), (c) factores organizacionales (contar con la anuencia de los directivos, coordinación entre docentes, reconocimiento al mérito).

Relacionado a los señalamientos anteriores, se encuentran las conclusiones del estudio realizado por Cejas (2018) sobre los factores que han influenciado en la transferencia de la formación. Sus hallazgos reflejaron el ambiente de trabajo como un factor primordial en el diseño y desarrollo de la acción formativa. El diseño al que se hace referencia contempla, el acondicionamiento de los objetivos, los formadores, la metodología y los contenidos al contexto real del lugar de trabajo de los participantes. También implica atender el desarrollo de un producto final conectado con la docencia en el ambiente formativo y que se produzca un seguimiento al concluir la formación.

En ese mismo orden de ideas, Cano (2016) identifica factores de la formación que influyen de manera directa o indirecta en la transferencia a la práctica, los clasifica en: características del diseño (extensión, origen de los contenidos, productos de aprendizaje, las estrategias empleadas y el clima), características de las personas que aprenden (capacidad de aprendizaje, motivación, autoeficacia y la percepción de utilidad), relativos al ambiente de trabajo (apoyo del superior y los compañeros de trabajo y la facilidad para aplicar los conocimientos).

Pamies Berenguer *et al.* (2022), reconocen varias causas determinantes del proceso de transferencia. El elemento que se revela con mayor influencia es el diseño de la formación, le sigue la autoeficacia, los recursos del entorno, fomento de la formación por los órganos del centro, apoyo del supervisor, resistencia al cambio en el centro de trabajo, clima organizacional, feedback de los estudiantes y familias, seguimiento de la institución formadora y el locus de control externo.

En coordinación con los señalamientos anteriores están los hallazgos de Ester *et al.* (2019). Estos autores identifican tres dimensiones relevantes del proceso de transferencia de la formación, como son; entorno laboral de la institución (el facilitador, la comunicación, el apoyo del equipo de trabajo), el participante (confianza, satisfacción laboral y motivación por aprender), y el diseño de la formación (formación, habilidades y conocimientos).

Feixas *et al.* (2015), señalan tres elementos claves que pueden servir para evaluar la transferencia efectiva de lo aprendido en las acciones formativas al contexto del aula. Estos autores se refieren a la eficacia, eficiencia y efectividad de la formación, los cuales son conceptos vinculados con el efecto, el progreso y las ventajas de un proceso formativo y pueden ayudar en el análisis para identificar si los

propósitos establecidos al inicio de la formación fueron cumplidos una vez finalizada. En congruencia con lo anterior, se hace necesario estudiar este fenómeno desde la mirada de los docentes que las experimentan, en este caso los docentes del nivel secundario, para así comprender las condiciones que desde su visión favorecen la transferencia.

De acuerdo con lo expuesto este artículo tiene como propósito describir las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente a través de las apreciaciones de los docentes del nivel secundario. No se abarca el fenómeno en la formación inicial o en otros niveles del sistema educativo. En primer lugar, se expone la metodología utilizada, posteriormente se presentan los resultados obtenidos, se realiza la discusión en torno a los mismos y se exponen las conclusiones.

Método

El acercamiento con el objeto de estudio se realizó bajo el paradigma de investigación cualitativo, en palabras de Villalobos (2019) se caracteriza por ser emergente y reflexivo, sus componentes son modificados o alterados de acuerdo al avance de los demás componentes. Tanto las actividades como el problema de investigación, el propósito, el desarrollo y la modificación de la teoría; así como la metodología, la recolección y el análisis de los

datos, ocurren con frecuencia al mismo tiempo e influyen sobre los otros.

Según con Hernández *et al.* (2014) las investigaciones pueden ser de tipo: exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa, para este trabajo se desarrolló una investigación descriptiva que consistió en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (p. 92). En el presente estudio se busca detallar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas involucradas. En este caso, puntualizar desde las perspectivas de los docentes del Nivel Secundario, las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente. El diseño asumido es de campo, por cuanto los datos fueron recolectados directamente en los escenarios donde se desarrollan los fenómenos estudiados, en este caso 5 instituciones del Nivel Secundario del Distrito Educativo 06-07.

El método utilizado fue el fenomenológico, de acuerdo con Martínez (2006) este se aplica, cuando en una investigación el objeto de estudio sólo puede ser captado... “desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta” (p. 137). En este caso particular se trata de las condiciones que influyen en la transferencia de la formación permanente desde la perspectiva de los docentes del nivel secundario, para lo cual es indispensable acercarse a sus vivencias y la

forma como interpreta su propio proceso de formación y aplican lo que allí aprenden.

Para dar respuesta al objetivo del estudio y en el contexto del método seleccionado se utilizaron los grupos de discusión o focales, los cuales de acuerdo con Villalobos (2019) consisten... “en una reunión de personas, entre seis a diez que conversan de un tema previamente determinado. Su interacción permite la obtención, en un solo momento, de sus opiniones, actitudes, percepciones, sentimientos o conductas de un determinado hecho social” (p.290). Esta técnica representó el ingreso al campo de estudio y permitió establecer vínculos con los participantes de la investigación, estos grupos focales se realizaron con los docentes de cinco centros educativos del Nivel secundario.

Del mismo modo se utilizaron las entrevistas semiestructuradas de final abierto las cuales atendiendo a los planteamientos de Villalobos (2019) “se realizan cuando el guion preestablecido se modifica según las respuestas de los informantes” (p.289). Esta técnica buscaba realizar un proceso de interacción personal entre entrevistados y entrevistadores que de acuerdo con la dinámica surgida iba desencadenando nuevos temas de conversación. Se realizaron cinco entrevistas con los participantes que se destacaron en los grupos focales atendiendo al interés de la investigación. Los grupos focales se orientaron a partir de un guion en el que se incluyeron 16 preguntas,

estas interrogantes fueron elaboradas atendiendo a los propósitos que se intentaban responder. Es así, que sirvieron para dinamizar la conversación entre los participantes y la moderadora. Esta guía fue sometida a un proceso de revisión por expertos a los fines de garantizar su calidad y adecuación con los objetivos del estudio.

Para las entrevistas se utilizó una guía de preguntas con final abierto, que contiene 14 temas de discusión que fueron organizados en formas de señalamientos. Estos planteamientos se desarrollaron de acuerdo con la dinámica que se iba generando entre los entrevistados y la entrevistadora durante la conversación. A medida que avanzaba el conversatorio surgían nuevos temas de discusión relacionados al fenómeno estudiado, que se iban abordando con el propósito de enriquecer los señalamientos.

Las conversaciones de los grupos focales y las entrevistas fueron grabadas en formato audio a fin de captar las expresiones orales que los informantes claves ofrecieron en cuanto al fenómeno abordado. Las grabaciones se realizaron con el consentimiento de los participantes y permitieron captar los testimonios de manera detallada y recuperar datos relevantes de los argumentos en el proceso de análisis de la información que se desarrolló posteriormente.

Informantes claves

Los docentes seleccionados de manera intencional para ser los informantes claves de esta investigación, poseen unos criterios necesarios establecidos por la investigadora a fin de contar con una unidad de análisis que cumpla con los objetivos planteados. Ellos son: (a) enseñar asignaturas variadas, (b) tener más de dos años de labor en la institución educativa, (c) combinación de maestros nuevos y experimentados en la docencia, (d) estar dispuestos a participar del estudio, (e) poseer habilidades de socialización y comunicación, (f) poseer nombramiento oficial de profesor, (g) disponibilidad de tiempo.

Se seleccionaron docentes pertenecientes a cinco centros educativos del Nivel Secundario del Distrito Educativo de Gaspar Hernández. Los grupos focales se constituyeron de cinco docentes de estos centros que impartían diferentes asignaturas, en las que se encontraban Lengua Española, Matemáticas, Idiomas, Ciencia de la Naturaleza, Ciencias Sociales e Informática.

Para las entrevistas se seleccionó el profesor más destacado por cada grupo focal realizado (se refiere a las personas que participaron activamente y mostraron disposición para contribuir efectivamente en el estudio), atendiendo a que la elección permitiera formar una mezcla heterogénea con la variedad de criterios anteriormente mencionados. En ese

orden de ideas se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas.

Procedimiento de análisis de la información

Para realizar el proceso de análisis de los datos obtenidos se procedió a desarrollar la etapa estructural señalada por Martínez (2006), la cual se centra en la inmersión en el estudio de la información incluida en los protocolos. En tal sentido se referencian el despliegue de acciones realizadas durante cada uno de los pasos contenidos en esta fase.

Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo. El proceso de análisis inició con una lectura minuciosa, detenida y rigurosa de la información contenida en cada protocolo, que permitió identificar las ideas expresadas por los informantes claves en cada uno de los puntos de conversación abordados. Posteriormente se identificaron los códigos o ideas fundamentales de los testimonios de los participantes.

Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales. Para desarrollar este paso fue necesario leer detenidamente cada código identificado en el paso anterior a fin de disipar las repeticiones, luego se realizó una agrupación atendiendo a la naturaleza de estos que posibilitó la obtención de las unidades temáticas, mismas que una vez fueron identificadas se describieron atendiendo al sentido que representan dentro del pensamiento de los participantes.

Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática. En este punto se integraron las unidades temáticas identificadas en el segundo paso, se agruparon de acuerdo a su significado y naturaleza. Este proceso de agrupación permitió que se obtuvieron las dimensiones o temas centrales.

Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico. Luego de identificar las dimensiones, se le atribuyó un nombre característico fruto de la creatividad de la investigadora, que atendiera a la representación de sus significados y que facilitaran la comprensión de los lectores.

Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva. En este punto se llega al “corazón de la investigación” como señala Martínez (2006), donde se analizaron las dimensiones o temas centrales alcanzados a fin de construir las estructuras particulares descriptivas o categorías, teniendo en cuenta las características centrales del fenómeno estudiado, posteriormente se definió, describió y detalló el significado de cada una de ellas.

Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Con las descripciones de las categorías obtenidas en el punto anterior, se realizó un proceso de análisis mediante el contraste de la información del contenido de las categorías, las investigaciones de otros autores y las

observaciones de la investigadora para lograr los conceptos emergentes.

Resultados

El análisis de las diferentes técnicas de recogida de información aplicadas, permitió establecer cinco categorías o temas centrales (Nociones sobre Transferencia, Componentes asociados a la Transferencia, Dinámica de la Formación, Propósitos de la Formación y Condiciones de la Formación). El establecimiento de las categorías posibilitó el surgimiento de conceptos emergentes que se describen a continuación, como resultados principales de esta investigación.

La descripción empleada en cada concepto emergente atiende a las interpretaciones generadas del análisis de los protocolos, donde se reflexiona sobre la base de los planteamientos expresados por los docentes en sus discursos.

En tal sentido para los docentes consultados la Transferencia de la Formación Docente es el proceso intencionado de traslado de los conocimientos y estrategias de enseñanza fruto de la formación al contexto de la escuela, que tiene como propósito la mejora cualitativa del trabajo docente a partir de la incorporación de nuevos saberes y técnicas de enseñanza, que está ligado a las acciones novedosas empleadas por los maestros y orientado a conseguir la calidad educativa. Asociado a múltiples factores que inciden de manera positiva, condicionado

por el empleo de recursos para su desarrollo, que recibe incidencia de la comunidad educativa, se alimenta de elementos externos e internos de los maestros y del propio proceso formativo que puede favorecer su efectividad.

La Transferencia de la Formación Docente es un proceso dual, pues en él se desarrollan dos acciones de manera simultánea, la adquisición de conocimientos y su puesta en práctica. De manera que, los maestros a la vez que se están formando implementan lo que aprenden a su quehacer educativo. Está asociado a la formación permanente y se desarrolla por la voluntad de los docentes de aplicar los aprendizajes obtenidos al contexto del aula.

Así lo plantea el entrevistado 3, cuando señala:

Es el proceso de adquisición y puesta en práctica de conocimientos novedosos. No necesariamente nuevo, pero sí novedosos en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, las condiciones asociadas a la transferencia de la formación se pueden dividir en dos renglones: las que favorecen y las que limitan el proceso de transferir a la práctica educativa.

Condiciones que favorecen la transferencia de la formación

Como una condición que favorece el proceso de transferencia de la formación encontramos el *Telos*, finalidad última y trascendente que el docente atribuye o reconoce al proceso de

transferencia de la formación, son las razones que mueven su accionar para llevar el aprendizaje de las actividades formativas a la práctica educativa. Es considerado una condición íntimamente ligada a la transferencia, pues cada cosa que se realiza en la vida tiene una finalidad y aspira alcanzar un determinado objetivo.

Por lo que en esta investigación el *Telos* se concibe vinculado con los objetivos finales que los maestros aspiran lograr con la transferencia. La finalidad con la que los docentes relacionan la transferencia es la mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje para aportar a la calidad educativa orientado a la innovación en las prácticas rutinarias de los profesores. El entrevistado 2, plantea lo siguiente:

Pienso que vendría dando como producto lo que tanto buscamos, que es la Calidad Educativa, entonces yo siempre he dicho que para llegar a una Calidad Educativa para todos.

Este propósito constituye una perspectiva holística de este proceso. Su visión sobrepasa el pensamiento de mejora del centro educativo y de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad directa para abarcar a todo el sistema educativo empleando el término de “calidad educativa”. Esta forma de pensar la transferencia de la formación advierte la elevada utilidad que los maestros le atribuyen y hasta

donde aspiran llegar cuando lo ponen en práctica.

La Transferibilidad

Es la condición o cualidad inherente a un contenido o estrategia que hace posible la transferencia de la formación a la práctica. En esta investigación se hace referencia al conjunto de elementos que permite que lo aprendido en el contexto formativo sea transferible al quehacer del aula.

De este modo, una de las condiciones asociadas a la transferencia es la utilización de recursos didácticos en la enseñanza como un elemento que ayuda al proceso de traslado a las aulas. Los programas de las ofertas formativas también son factores a considerar, pues la pertinencia de la propuesta con el trabajo que los docentes realizan se considera fundamental; además, si los contenidos encontrados se relacionan con las asignaturas impartidas por los maestros existe mayor posibilidad de transferir. En ese tenor, el entrevistado 2, apunta:

Debemos tener los recursos tecnológicos. En el caso mío que soy de Ciencias Naturales. Hay temas que es necesario, por ejemplo, contar con un laboratorio.

En consecuencia, en la transferencia de la formación se da la dualidad de condiciones. En tanto se pueden transferir conocimientos nuevos o novedosos adquiridos en la formación, lo que permite al docente estar actualizado y ofrecer nuevos aprendizajes. Por otro lado, se

pueden trasladar las estrategias de enseñanza aprendidas durante la acción formativa porque han sido enseñadas por los facilitadores o por observación y posterior aplicación al contexto del aula.

El Perfeccionamiento Profesional es el crecimiento que los docentes experimentan cuando realizan formación permanente, está ligado al avance en el desarrollo de la docencia y a la mejora en el desempeño de sus funciones que debe traducirse en aprendizaje significativo para sus estudiantes. Es un proceso que se va consolidando a lo largo de la vida profesional, que le ayuda a crear su identidad como profesores. De modo que, se espera que después de realizar algún proceso formativo, los maestros estén más capacitados tanto en conocimientos como en el uso de estrategias de enseñanza. De esta manera, las acciones formativas facilitan el progreso de los educadores, pero sólo se legitima cuando ofrece una visión articulada, amplia y continua de lo aprendido que se ve reflejado en la transferencia a la práctica educativa.

Este señalamiento se relaciona con lo expresado por el informante 5.3 que expresó:

Como dicen mis compañeros que la formación continua, es muy necesaria para nosotros. Ya que nos sirven para nuestro perfil profesional y también para ponerlo en práctica en el aula.

Es así que, ejercer la docencia supone una formación profesional permanente que capacite

a los maestros para ejercer sus funciones apegados al compromiso y responsabilidad que requiere la labor docente. En tal sentido el Perfeccionamiento Profesional brinda la oportunidad de que los profesores mejoren su desempeño a través de la actualización continua de sus conocimientos y estrategias de enseñanza a fin de aportar a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pero que a su vez impacte la vida del propio enseñante.

La Apreciación Positiva

Es la percepción que tienen los maestros de su actividad educativa luego de realizar una formación determinada, que permite tener mayor valoración del trabajo que está desarrollando. Posibilita que los profesores se vean a sí mismos como personas capaces de resolver las problemáticas asociadas a su labor. Es una creencia que influye de manera favorable en los sentimientos de los docentes mediante la motivación interna por lograr ciertas cosas. Hace referencia a la imagen que estos tienen sobre su propia actuación educativa.

Este concepto se refiere también a la visión que los maestros entienden tienen las demás personas sobre ellos. De manera que, actúan en consecuencia a cómo se perciben y cómo creen que los demás lo valoran. Por lo tanto, la apreciación permite el perfeccionamiento del trabajo, además de que ofrece seguridad. Se asocia a la idea de que el

trabajo docente es socialmente significativo. La apreciación favorable que los maestros tienen sobre su labor o la que otros actores pueden tener sobre ellos, permite la motivación hacia la formación permanente y posibilita la transferencia a las aulas.

En este sentido el informante 3.2 refiere:

Me ayudan a ejercer mi función como docente con mayor eficacia, pero también como persona me permite tener esa satisfacción de que lo que hago, lo hago para que los estudiantes obtengan esos conocimientos significativos.

Los Aspectos Motivacionales

Son el conjunto de condiciones de la formación que los maestros reconocen inciden de manera positiva en su proceso formativo. Hace alusión a los elementos que mueven la conducta formativa de los profesores y se agrupan en dos vertientes interrelacionadas, la valoración de los docentes en cuanto a los resultados esperados fruto de la formación y el impulso que les lleva a la acción formativa.

La primera de estas vertientes es la valoración de los docentes en cuanto a los resultados esperados, que se traduce en lo que ellos esperan sucedan una vez se forman, como la transferencia de lo aprendido a la práctica, mejoramiento de sus estrategias de enseñanza, mejores condiciones económicas que conlleva a mayor calidad de vida; satisfacción personal, seguridad del trabajo realizado, posibilidad de conseguir mejores empleos, ejercer la docencia

a nivel superior, adquirir status profesional y la oportunidad de asumir otras posiciones dentro del centro educativo. Lo anterior expresado revela una íntima relación con el Perfeccionamiento Profesional y la Apreciación Positiva de los maestros, pues estos factores favorecen el proceso de formación y actúan como facilitadores de la transferencia a la práctica.

Es así que el informante 2.1 afirma:

Se amplía nuestro horizonte cultural, se nos abren nuevas puertas; podemos ir a Universidades optar por trabajar allá y con esa titulación podemos hacerlo, o sea que es excelente.

El perfil del facilitador se considera un Aspecto Motivacional porque puede favorecer el proceso de transferencia, a través del empleo de metodologías innovadoras, motivación y desarrollo de empatía con el grupo. Sin embargo, este mismo factor puede convertirse en una condicionante si por el contrario el enseñante no aplica métodos que incentiven al participante de la formación propiciando desmotivación y falta de interés.

En este orden de ideas entrevistado 1, señala;

Bueno, el maestro lo primero que tiene que ser motivador para que pueda motivar a uno para que uno pueda motivar a otros.

En otro orden los Aspectos Motivacionales abarcan una mirada bidireccional de la motivación, debido a la doble dirección en la que esta se presenta, pueden

darse dos escenarios donde se ve involucrada. El primero es cuando el facilitador motiva a los participantes a aprender a través del uso de estrategias de enseñanza innovadoras y acordes al programa que se realiza. El segundo se da cuando el maestro es quien se siente motivado (motivación intrínseca), es la motivación interna del docente que hace que este pueda adquirir el aprendizaje y lo aplique a su contexto de trabajo. En ese sentido, el informante 3.3 señala lo siguiente:

Ahí entra también la motivación. Cuando tú te capacitas, tú vienes con nuevos bríos, tú tienes cosas nuevas y eso hace que tú hagas un trabajo como con más alegría, más motivación, con más entrega.

La Acción Colaborativa

Hace referencia a la disposición de los maestros para colaborar con sus compañeros a partir de los aprendizajes que ha obtenido mediante la formación realizada. Revela una visión social de trabajo docente a través de la colaboración entre los maestros, para aportar al crecimiento del centro educativo y la mejora de los procesos educativos que allí se desarrollan. El informante 3.4, informa lo siguiente:

Y pues algo que me ha motivado bastante es que puedo escalar más allá de las aulas, pero algo más aparte de eso es, que me permite a mí colaborar con los demás compañeros desde en mis conocimientos en esa área y aparte de eso también, desarrollar estrategias.

La Acción Colaborativa es poco común entre el cuerpo docente, pues en investigaciones

consultadas se habla del trabajo de los profesores como un proceso individual y centrado en el propio grupo de estudiantes. Se entiende que para que se produzca la colaboración entre compañeros debe existir un espacio armónico, buenas relaciones laborales y un ambiente favorable. Los directivos juegan un papel preponderante para que esto suceda, si ellos propician buena dinámica laboral y fomentan el compañerismo los maestros se verán motivados a colaborar unos con otros y trabajaran en favor de cooperar para la resolución de las problemáticas que afectan el centro educativo.

Condiciones que limitan el proceso de transferencia de la formación

La Heterogeneidad de la Formación

Es una característica inherente de la formación permanente que designa los múltiples escenarios y las diversas formas que los docentes del nivel secundario utilizan para su formación. Es un proceso activo que se alimenta de variados recursos para su desarrollo, por cuanto es realizada a través de la lectura de materiales didácticos e incluso la biblia u otros textos considerados sagrados. Las herramientas tecnológicas sirven de recurso importante para ayudar al avance de estas acciones, los canales de YouTube, las páginas especializadas y las propias redes sociales son elementos usados por los maestros para su actualización. La

investigación activa es otra manera a la que se acude para contar con información valorada como pertinente y que proporcione el aprendizaje continuo. Es un procedimiento dinámico que depende de la creatividad de cada profesor y de los recursos que tiene a su disposición.

De ahí que, la formación permanente está dirigida a diversos tópicos y los temas a los que se enfoca son variados, van en consecuencia de la finalidad con la que cada persona asocia la formación y del origen de la misma. Cuando las acciones formativas son emanadas de los gestores como el MINERD y sus dependencias (las regionales y distritos educativos) su naturaleza está asociada al trabajo docente y orientado a la labor que se realiza en las aulas. Pueden ser de carácter exclusivamente pedagógico como el empleo de nuevos conocimientos de las asignaturas que se imparten o estrategias de enseñanza. También pueden dirigirse a los asuntos administrativos y de corte procedimental.

La heterogeneidad formativa se constituye en un obstáculo, pues la falta de reglas hacia dónde deben dirigirse los esfuerzos, son una limitante del progreso de la formación. Los docentes tienen la libertad de elegir por cuenta propia las áreas en la que desean formarse, sin ningún tipo de orientación hacia sus necesidades.

La falta de políticas de desarrollo profesional es un elemento que verdaderamente obstaculiza el buen funcionamiento de la formación, por ejemplo, el uso de las redes sociales como recurso formativo tiene el riesgo de que la información a la que se acceda no sea lo suficientemente científica como para considerarse en la preparación de profesionales debido a la vulnerabilidad de la misma y la falsedad de datos que pueden encontrarse a través de estos medios. En tal sentido, debe existir un equilibrio para el enfoque de la formación a fin de que esta cumpla con las necesidades sentidas por los propios maestros, las urgencias presentadas por el centro donde laboran y las exigencias de la sociedad dominicana.

Los Óbices

Son el conjunto de condiciones internas y externas del proceso de formación que dificultan su desarrollo y la transferencia a la práctica del aula, que pueden ser de origen diverso como aquellos de índole personal o asociados de manera directa al proceso formativo.

La falta de formación situada es una circunstancia que afecta el proceso de transferencia, pues se requiere de traslado de los docentes hacia comunidades distintas a sus residencias, esto implica gastos en transporte e inversión de tiempo adicional. Conjuntamente cuando se pretende participar de algún tipo de capacitación en la modalidad virtual el acceso a

internet se constituye en una limitante. En este renglón, se revela la falta de continuidad de los procesos, contenidos obsoletos y poco aplicables. Como refiere el entrevistado 2;

Pienso que podría los contenidos, pienso que también influye, por ejemplo, en el currículum tenemos algunos contenidos que quizás yo no veo que tienen gran utilidad.

Adicionalmente la falta de motivación es un elemento más que se constituye en una condicionante de la formación y en consecuencia limita que se transfieran los conocimientos al aula. Así mismo la resistencia al cambio es un mecanismo que no favorece la transferencia de la acción formativa a la práctica, pues se supone que esta debe propiciar la transformación del desempeño docente. En este grupo de obstáculos también se encuentra el acceso a la formación institucional que ofrece el Ministerio de Educación a través de sus distintas instancias, cuando las ofertas no se distribuyen de manera equitativa, no llegan a la mayoría de los maestros o se presentan fuera del horario de labores del docente; restringe las posibilidades de los profesores realizar formación permanente y posteriormente trasladar lo aprendido.

La figura del facilitador, se constituye en una limitante, si los participantes no sienten la necesaria preparación y el adecuado manejo del proceso de enseñanza por parte del enseñante del proceso. Otra condición es el diseño de la formación, esta puede obstaculizar la transferencia cuando el ambiente que presenta

no es diáfano y no propicia el aprendizaje (lugar, contenidos, uso de recursos). Tal es la expresión del entrevistado 5;

Que lo que se esté planteando ahí sea o lo que requiere el pensum, porque te dan un programa; que te den el programa sea ese contenido que realmente te den, que no se vayan a otro tema.

Del mismo modo las experiencias formativas se presentan como condicionantes, en su estructura, la riqueza en las modalidades y las temáticas abordadas, pues esta libertad de orientación hacia dónde y cómo pueden los profesores formarse, tiende a ser un elemento

que obstaculice la transferencia puesto que no existe un filtro que determine la calidad de la formación recibida y en tal sentido no se propicie el transferir.

Todo lo anterior se representa gráficamente en la Figura 1, para mostrar sobre la base de los hallazgos, la relación de los conceptos emergentes encontrados en el análisis de los datos y la articulación que, desde la perspectiva de la autora de la investigación se evidencia en los significados de cada una de las ideas expresadas.

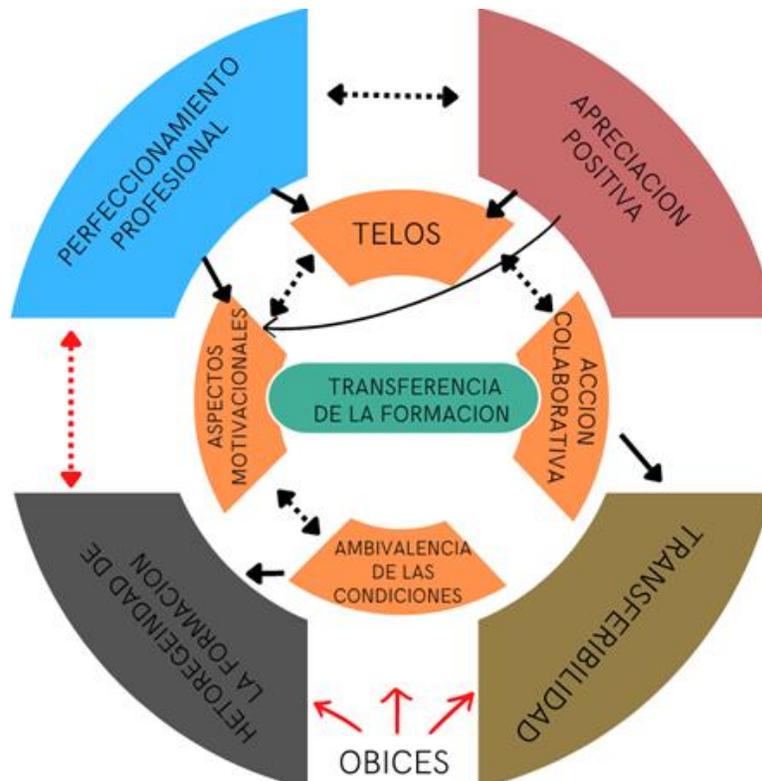


Figura 1. Relación de los conceptos emergentes.

Nota: Las flechas negras representan relación positiva y las flechas rojas representan relación opuesta.

Discusión y conclusiones

Se precisa que la Transferencia de la Formación permanente de los docentes del Nivel Secundario se concibe como un proceso con una finalidad específica declarada. Por tanto, a través de este se busca alcanzar la calidad del sistema educativo mediante la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Lo que enriquece los planteamientos de García et al. (2018), quienes señalan que los docentes se sienten motivados a transferir por tres razones fundamentales; la aplicación de los conocimientos en situaciones reales, la innovación y la posibilidad de colaborar con otros.

La Transferencia de la Formación se concibe como un proceso que no solo es útil para la persona que se forma, sino para el colectivo próximo; como son los estudiantes porque propicia el traslado de lo aprendido al contexto del aula. Así como para los demás profesores que se ven beneficiados por el trabajo conjunto que promueve. De esta manera, se considera que promueve el trabajo colaborativo. Esto contradice los señalamientos de Izarra Vielma (2019) y Hernández y Ortiz (2019), quienes encontraron que en los maestros prevalece un pensamiento individualista, pues su trabajo se centra en la responsabilidad con los alumnos, no hacia sus compañeros. Estos autores destacan la falta de cooperación entre educadores que

generan los modelos de formación en la actualidad.

En su concepción se le atribuye estar influenciada por los elementos intrínsecos y extrínsecos de la formación. Como los relacionados al facilitador del proceso, el diseño de esta, los recursos didácticos, la infraestructura, la motivación del participante y el formador. A la vez depende de las condiciones inherentes que permiten la transferibilidad a la práctica. Tal es el caso de la pertinencia de los planes y programas de las ofertas formativas. Se considera que está compuesta de dos acciones que se desarrollan de forma conjunta, la adquisición de conocimientos o estrategias de enseñanza y la puesta en práctica en los contextos de las aulas. Lo que enriquece las conclusiones presentadas por Parra y Ruiz (2020), cuando señalan que en la planeación curricular y la correspondencia interna de la formación brinda posibilidades mayores de transferencia.

Los docentes conciben la Transferencia de la Formación como un proceso voluntario donde se trasladan conocimientos y estrategias. Que es dinámico porque atienden a dos acciones conjuntas, con orientación direccionada porque es desarrollado con la intención de aportar a la calidad educativa mediante el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Además, de ser promotora del trabajo colaborativo y que recibe influencias de factores internos y externos.

Los elementos de la formación permanente que favorecen la transferencia a la práctica educativa, están dirigidos a propiciar el desarrollo profesional docente a través de los beneficios a los que se aspira alcanzar mediante la formación, como el reconocimiento institucional, pues la idea de ser valorados positivamente por la institución donde desempeñan sus funciones docentes genera mayor inclinación para transferir. Obtener mejor calidad de vida mediante remuneración económica es un factor más que se suma a las motivaciones que posibilitan la transferencia. Lo anterior, corrobora los señalamientos del Ministerio Nacional de Educación de Colombia (MEN, 2022), cuando afirma que la formación docente debe valorarse desde un enfoque del reconocimiento de saberes y del poder transformador de los maestros, así como un proceso que conduce al desarrollo profesional. De esta manera hablar de formación es hablar de crecimiento y proyección profesional y personal.

Lo anterior mencionado está en función de la dinámica del propio proceso de formación, pero que, a su vez, busca el mejoramiento académico de los maestros, sus condiciones de vida y su estatus social. Existe una visión de desarrollo profesional cuando una de las motivaciones para aplicar lo aprendido a su práctica es la posibilidad de ejercer docencia universitaria, es una circunstancia que propicia

que los maestros se formen y que posteriormente trasladan sus aprendizajes al contexto de trabajo. Del mismo modo, adquirir valía social (reconocimiento) facilita la transferencia a la práctica. Además de algunos componentes del contexto de la formación, pertinencia de los planes y programas formativos, vinculación con la práctica, acceso a facilidades formativas y formación focalizada. Estas afirmaciones guardan similitud con los resultados del estudio de Parra y Ruiz (2020), ellos afirman que se presentan habilidades para dar sentido y contextualizar las competencias en diferentes ambientes, visto desde la óptica del escalafón profesional.

Un elemento intrínseco del proceso de formación que funge como potenciador es el docente que imparte la formación, siendo un factor clave para la transferencia. Las estrategias que utiliza, la motivación que emplea, la función de mediación, así como la empatía con los participantes. En este orden de ideas se entiende que un buen facilitador incrementa las posibilidades de que los maestros transfieran sus aprendizajes al contexto de trabajo. Adicionalmente otros elementos que se presentan como favorecedores son los vinculados a la infraestructura del centro educativo donde los maestros laboran. De la misma manera, contar con los recursos de enseñanza necesarios ayuda al desarrollo de este proceso.

Mientras, que los factores que dificultan la transferencia a la práctica educativa, están asociados a las características internas de la formación permanente, como es el caso del facilitador del proceso, el cual representa un componente que puede entorpecer el traslado de lo aprendido a las aulas. De la misma manera las condiciones del contexto del trabajo en que se desarrolla la formación se constituyen como limitantes. Se vinculan también con elementos de carácter particular del maestro, como la dificultad de conciliar la vida personal con el trabajo y la formación.

Entre los limitantes de este proceso también se destaca la falta motivación, tanto del facilitador como de los participantes de la formación. Este elemento puede constituirse en una barrera para la transferencia. La figura del formador se considera fundamental entre los factores que dificultan el transferir, las acciones relacionadas a este se constituyen en condicionantes para el efectivo traslado de lo aprendido a la práctica educativa. Por ejemplo, las estrategias descontextualizadas, pocas competencias académicas y falta de empatía.

Otro de los factores limitantes es el contexto donde se desarrolla la formación, se precisa que el traslado del docente hacia lugares lejanos hace difícil el desarrollo exitoso de los procesos formativos y su posterior transferencia a las aulas. Los esfuerzos de movilidad para la formación permanente impactan negativamente

en la obtención de nuevos conocimientos y en consecuencia en el traslado al contexto del aula. Adicionalmente el tiempo que se requiere para destinar a las acciones formativas dificulta el proceso de transferencia, puesto que los maestros realizan otras actividades fuera de su trabajo docente que no le permite destinar espacios dentro de sus horarios para formación permanente. Es por ello, que si las ofertas formativas ofrecidas sobrepasan el horario de trabajo de los profesores existe menor posibilidad de que se produzca el traspaso de los aprendizajes a la práctica educativa.

Además, la poca pertinencia de las ofertas formativas y las áreas de trabajo de los profesores es una situación que obstaculiza la transferencia a las aulas, puesto que, si la formación no se vincula con el trabajo práctico que desarrollan los docentes, existen escasas posibilidades de transferencia. Se evidencia la vinculación con Imbernon (2020), quien reconoce que entre los retos y obstáculos que ha de sobrepasar la formación permanente para asegurar su eficacia, se encuentran: falta de seguimiento y evaluación, falta de organización y definición de los objetivos, formadores carentes de formación reflexiva, formación individualista.

Un aspecto innovador en las conclusiones de esta investigación, es la doble condición de algunos elementos del proceso de transferencia de la formación, o como le hemos llamado la ambivalencia de las condiciones.

Mientras que los autores consultados (Tomás Folch y Duran Bellonch (2017), Feixas (2015), Cejas (2018), Cano (2016), Pamies Berenguer *et al.* (2022) y Ester *et al.* (2019), se enfocan en polarizar los factores asociados a la transferencia entre los que dificultan y favorecen, en el análisis de la información se ha constatado que existen particularidades que pueden, tanto potenciar como limitar el proceso. Tal es el caso de las características del facilitador, experiencias y propio diseño de la formación.

Finalmente, se encuentra consistencia en la información que se obtuvo a partir de los grupos focales y las entrevistas, pues los datos analizados guardan estrecha relación a pesar de ser técnicas totalmente distintas. En tal sentido, este proceso de contraste permite corroborar los hallazgos en cuanto al objeto estudiado, pues no es el fenómeno en sí, sino cómo se presenta en el comportamiento de los docentes. Por lo que, existe homogeneidad en los hallazgos, cada elemento tiene sus particularidades, pero no se evidencian contradicciones en los testimonios de los participantes.

Referencias

- Baldwin, Timothy y Ford, Kevin (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personal psychology*, 41 (1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Cano, Elena (2016). Factores Favorecedores y Obstaculizadores de la Transferencia de la Formación del Profesorado en Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.008>
- Cejas, Roberto (2018). *Formación en TIC del profesorado universitario. Tendiendo puentes entre tecnología pedagogía y contenido disciplinar* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/525864>
- Ester, Helena, Quesada-Pallarès, Carla y Pineda-Herrero, Pilar (2019). Diseño y pilotaje del METEnf: Modelo de Evaluación de los factores de Transferencia de la formación de los nuevos profesionales en Enfermería. *Educación Médica*, 22(5), 346-351. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.09.005>
- Feixas, Mónica, Durán, Mar, Fernández Idoai, Fernández, Amparo, García, José., Márquez Dolors, Pineda Pilar, Quesada Carla, Sabaté Sarai, Tomas Marina, Zellweger Franziska & Lagos Patricio (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *Informe de investigación*. <https://www.researchgate.net/publication/283569363>
- Feixas, Mónica, Lagos, Patricio, Fernández, Idoia & Sabaté, Sarai (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51(1), 81-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.695>
- Ford, Kevin, Baldwin, Timothy y Prasad, Joshua (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443>
- García, Omar, Mora, Ricardo y Zea, Armando. (2018). Los profesores-investigadores universitarios y sus motivaciones para

- transferir conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 20(3), 43-55. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1754>
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos & Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la investigación* (6° ed.). México: Mc. Graw Hill
- Hernández, José Andrés y Ortiz, Ana María (2019). Formación docente: aportaciones para un estado del arte desde una perspectiva participativa. *Investigación Cualitativa*, 4(1), 75-90. <http://www.investigacioncualitativa.com/index.php/revista/article/view/102>
- Imbernon, Francisco (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. Crónica. *Revista de Pedagogía y Psicopedagogía.*, (5), 103-112. <http://www.revistacronica.es/index.php/revistacronica/article/view/93>
- Izarra Vielma, Douglas (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183-196. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2. ed). México: Trillas.
- Melo, Rodhen (2012). *Evaluación de la Transferencia de Programas de Formación Permanente del Profesorado en la Modalidad de Asesoramiento: una propuesta hacia la evaluación de la transferencia* [Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona, España]. <http://hdl.handle.net/2445/41510>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2022). *La formación docente en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-363488_recurso_18.pdf
- Ornelas, David, Cordero, Graciela & Cano, Elena (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, 38(154), 57-75. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00057.pdf>
- Pamies Berenguer, Marcial, Gomáriz Vicente, María y Cáscales Martínez, Antonia (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Parra, Richar y Ruiz, Carmen (2020). Transferencia de la formación en competencias de liderazgo escolar en una universidad chilena. *Revista Educación*, 44 (2). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V44I2.40279>
- Pulido, Orlando (2019). *Formación docente y pensamiento crítico en contextos de "calidad educativa" a la luz de los nuevos paradigmas*. CLACSO, CRESUR. <http://biblioteca.clacso.org/Mexico/cresur/20200714045946/Fomacion-Docente.pdf>
- Renta, Ana (2013). *La transferencia del aprendizaje en contextos de formación para el trabajo y el empleo* [Tesis de Doctorado, Universitat Rovira i Virgili]. <http://hdl.handle.net/10803/119559>
- Salmerón, Ladislao (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación, Extraordinario*, <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-253>
- Tomás Folch, Mónica, y Duran Bellonch, Mar (2017). Comprendiendo los factores que afectan la transferencia de la formación permanente del profesorado. Propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.240591>
- Villalobos, Luis (2019). *Enfoque y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. San José, Costa Rica. EUNED



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Saberes del Docente en la Enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria

Knowledge of the Teacher in the Teaching of Natural Sciences in Primary Education

Nelly Maldonado¹

Contacto: nellymaldonado376@gmail.com

Nelsy Carrillo²

Contacto: nelsy.carrillo@gmail.com

Resumen

Este reporte constituye un avance de la investigación relacionada con el desarrollo de la Tesis Doctoral intitulada: Saberes del Docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. Se muestra lo correspondiente a los hallazgos derivados de Indagar los saberes que el docente tiene acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. La investigación es de tipo cualitativo, pues permite la comprensión, análisis e interpretación. El método utilizado es el Etnometodológico. Los informantes clave fueron seis (6) docentes, se utilizó la entrevista y el guion de entrevista, la Teoría Fundamentada, orientó el análisis. Se encuentra que los docentes fortalecen sus saberes durante la interacción permanente con sus pares, los aprendices y los expertos, asimismo, con la reflexión cotidiana acerca de su acción pedagógica durante el proceso de enseñanza.

Abstract

This report constitutes an advance of the research related to the development of the Doctoral Thesis entitled: Teachers' Knowledge in the teaching of Natural Sciences in Primary Education. It shows the findings derived from the investigation of the knowledge that the teacher has about the teaching of Natural Sciences in Primary Education. The research is qualitative, since it allows understanding, analysis and interpretation. The method used is ethnomethodological. The key informants were six (6) teachers, the interview and the interview script were used, the Grounded Theory guided the analysis. It is found that teachers strengthen their knowledge during the permanent interaction with their peers, apprentices and experts, as well as with the daily reflection on their pedagogical action during the teaching process

Palabras clave

Ciencias Naturales, Educación Primaria, Enseñanza, Saberes.

Keywords

Natural Sciences, Primary Education, Teaching, Knowledge.

Recibido: 29-09-2022 | Aceptado: 18-01-2023



¹ Grupo Escolar Pedro María Ureña (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0002-5637-9190>

² Docente jubilada del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Venezuela). ORCID ID: 0000-0002-7702-5092

Introducción

Propiciar la cultura científica es de suma importancia en todos los ámbitos a nivel mundial; sobre todo en el sector educativo y más aún, desde las etapas iniciales, donde los estudiantes se plantean una serie de interrogantes de los fenómenos observados en la naturaleza; razones por las que, la enseñanza de las ciencias naturales permitirá construir conocimientos, valores y actitudes, hacia la investigación, cuidado del ambiente, la salud y desarrollo sostenible, en la aspiración a una mejora de la calidad de vida de todos los seres vivos en el planeta tierra. Con respecto al nivel de Educación Primaria, su enseñanza no es precisamente la ciencia de los científicos, sino una ciencia escolar para despertar en los estudiantes el interés, la curiosidad y la participación hacia la indagación, observación y resolución de problemas.

Ahora bien, los saberes del docente en la enseñanza de las ciencias naturales, deben promover el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, el ejercicio de la ciudadanía, la conciencia social; así como avances, en el conocimiento sobre temáticas referidas al mundo natural y el interés hacia la investigación, importantes para la formación de los ciudadanos que guiarán en un futuro la humanidad. Tanto los saberes pedagógicos, curriculares, experienciales, profesionales, disciplinares y tecnológicos de los docentes

deben estar condicionados con su labor en la escuela y sobre todo dentro del ambiente de aprendizaje, los cuales le proporcionan principios y valores para reflexionar y enfrentar situaciones cotidianas en su labor escolar.

Aproximación al Objeto de Estudio

La ciencia y la tecnología han avanzado rápidamente en la actualidad, en comparación con lo que ha acaecido durante el resto de la historia de la humanidad; la primera, la ciencia, representa la fuente del conocimiento y la segunda, la tecnología, su aplicación práctica, la que es de gran utilidad para el ser humano; ambas son indispensables para el desarrollo económico, ambiental, educativo, social y cultural de todas las comunidades.

La ciencia como conjunto de saberes ha permitido que el hombre se aproxime al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea, en la búsqueda de tomar conciencia de la importancia que posee sobre todo en temas relacionados con salud, alimentos, energía, preservación del ambiente, transporte, medios de comunicación y desarrollo sostenible; lo anterior, en suma, conlleva a la mejora de la calidad de vida.

Visto lo anterior, se entiende lo fundamental de la enseñanza de las Ciencias Naturales desde las etapas iniciales, lo que permitirá a los escolares enfrentarse a propuestas novedosas y trascendentales, a

partir de las que podrán construir explicaciones adecuadas a sus interrogantes, también conseguir avanzar significativamente al comprender los contenidos relacionados con el mundo natural; además, la sociedad debe estar comprometida con la enseñanza de la ciencia en la escuela, al tiempo que se propicie la educación científica, vislumbrando una excelente toma de decisiones, por parte de quienes guiarán el futuro de la humanidad.

Por otra parte, es oportuno señalar que la Ciencia se clasifica en un sentido amplio, en: Ciencias formales y factuales, se incluyen en las últimas las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. Dentro de este marco, las Ciencias Naturales son disciplinas científicas que estudian la naturaleza. En ese tenor, Santos (2010), sostiene lo siguiente:

Las Ciencias Naturales están divididas en cuatro ramas que a su vez tienen un estudio específico: Física: estudia los cambios de energía que ocurren en la materia. Química: estudia la estructura y composición de la materia. Biología: estudia la materia animada en los seres vivos. Geología: estudia el origen y composición de la Tierra (p.40).

Ahora bien, en el contexto de Educación Primaria, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), dentro del Currículo Nacional Bolivariano no refleja la enseñanza propiamente dicha de las disciplinas mencionadas anteriormente, sino contenidos

relacionados con la exploración del mundo viviente que permitan acercarse al conocimiento científico escolar y alejarse de la memorización de contenidos, para una alfabetización científica en la comprensión de conceptos, el desarrollo de procedimientos y explicaciones sobre lo que sucede a su alrededor. Los contenidos propuestos en los componentes están vinculados con la exploración, así como con la aplicación de procesos y conceptos científicos de las Ciencias Naturales, para la vida en sociedad que propicien el desarrollo de habilidades relacionadas con los procesos de la ciencia, tales como la observación, la curiosidad y resolución de problemas.

Por otra parte, durante la experiencia de la investigadora, en su práctica pedagógica, ha percibido en los docentes de Educación Primaria actitudes poco favorables hacia la enseñanza de las Ciencias Naturales, debido principalmente, en algunos casos, al poco dominio de los saberes relacionados con los contenidos científicos y del currículo, poco interés en esta área de aprendizaje y, por ende, escasos conocimientos acerca de la realización de actividades experimentales. Aunado a lo expuesto, en la actualidad, persiste el verbalismo academicista, los escolares son básicamente receptores y el docente sólo aporta sus saberes personales sobre cómo enseñar y cómo aprender, contruidos sobre su

experiencia profesional o laboral. Inclusive la utilización de un currículo oculto y la desmotivación para la participación en los festivales de ciencia escolar a nivel nacional, regional y local. De otra parte, existe un vacío teórico, en el contexto de estudio, acerca de los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria.

En tal sentido, Garzón (2014), señala que: ...”la tarea del docente se convierte en el eje dinamizador del aprendizaje del estudiante dado por medio de su ejemplo, sus actitudes y acciones” (p.18). Entonces, es necesario que el docente reflexione sobre su quehacer en la enseñanza, dentro y fuera del aula escolar, a su vez, es importante que delibere sobre los diversos saberes que incorpora en su práctica pedagógica.

Dado lo anterior, es importante destacar lo que Tardif (2004) indica: “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (p. 26). Por su parte, González (2019), apuntala que ... “el saber pedagógico surge de un entramado de relaciones entre la adaptación de la teoría, la transformación intelectual y la práctica.”. (p.55). Por tanto, el docente posee saberes y conocimientos específicos que también comunican a sus

alumnos. Razones tales que hacen ineludible indagar ¿Cuáles son los saberes de los docentes de Educación Primaria acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales? ¿Cómo es la naturaleza de los saberes de esos mismos docentes?

Desde esta óptica, es menester dilucidar en relación con los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria para teorizar sobre los saberes del docente en sus prácticas pedagógicas especialmente en los procesos de enseñanza en el aula escolar, específicamente en el área de aprendizaje de las Ciencias Naturales, lo que constituye una prioridad importante en la formación de los niños pues, promueve en los escolares el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, el ejercicio de la ciudadanía, la conciencia social así como avances en el conocimiento sobre temáticas referidas al mundo natural y el interés hacia la investigación.

En la actualidad, también es imprescindible indagar sobre los saberes de los docentes en los escenarios educativos a distancia debido a que representa un proceso innovador, creativo e investigativo en su práctica pedagógica, pues permitirán coadyuvar con la continuidad educativa en tiempos de pandemia, en el contexto mundial. Desde las perspectivas anteriores y con base en la necesidad de construir una aproximación

teórica sobre el objeto de estudio, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cómo elaborar una aproximación teórica acerca de los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria?

¿Cuáles son los saberes que el docente tiene acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria?

¿Qué saberes poseen los docentes en los escenarios educativos a distancia?

¿Cuáles elementos teóricos pueden generar un constructo que explique los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria?

Objetivo general

Elaborar una aproximación teórica acerca de los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria

Objetivos específicos

- Indagar los saberes que el docente tiene acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria
- Analizar los saberes del docente de Ciencias Naturales en escenarios educativos a distancia
- Dilucidar un constructo que explique los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria

Método

La investigación que se desarrolló fue de tipo cualitativa, por cuanto posibilita analizar el objeto de estudio e indagar sobre la naturaleza profunda de esa realidad. En ese sentido, Martínez (2006), manifiesta lo siguiente: ...”la investigación cualitativa trata de identificar básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.66). Es decir, esta perspectiva de investigación permite la comprensión, análisis e interpretación en el escenario natural donde ocurren los hechos tal y como acontecen, desde el punto de vista de quienes la viven para valorar las percepciones y saberes de cada uno de los docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria.

Si se toma en cuenta lo que antecede, se tiene que los objetivos del estudio parten de indagar los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales, analizar los saberes del docente de Ciencias Naturales en escenarios educativos a distancia para la generación de una aproximación teórica sobre los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria; se trata de lograr los propósitos de forma sistemática y compleja para consolidar un constructo que explique las relaciones que se establecen respecto del objeto de estudio, lo

que se constituye en un proceso dinámico y también complejo. La investigación, por ser cualitativa identificará la naturaleza profunda de esa realidad, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

En atención al objeto de estudio, se consideró pertinente utilizar la Etnometodología como método que permite evidenciar la acción del hombre y significar las prácticas pedagógicas, pues se fundamenta en el supuesto de que todas las personas tienen un sentido práctico con el cual adecuan las normas de acuerdo con una racionalidad también práctica, la que utilizan en la vida cotidiana. En ese sentido, Esquivel, (2016), señala lo siguiente:

La Etnometodología es una propuesta sociológica alternativa con una consistente argumentación para estudiar los contextos sociales. Es una joven e interesante opción dentro de la metodología cualitativa que gracias a su solidez va ganando adeptos en la comunidad educativa. Y puede ser la opción para proporcionar una nueva visión y una diferente interpretación de los acontecimientos sucedidos en la escuela. (p.2).

Razones por las que la Etnometodología, se centra en la interpretación de los acontecimientos diarios debido a que se encarga de estudiar los procedimientos por los cuales los miembros de la sociedad dan sentido a la vida cotidiana o actúan en ella; si se toma

en cuenta que el orden social está determinado por todas las acciones interpretativas de los actores inmersos. Por tanto, el uso de la Etnometodología, permitió examinar e interpretar el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales con base en los saberes de los docentes de Educación Primaria.

También, es oportuno mencionar lo que manifiesta Garfinkel (2006): “Uso el término etnometodología para referirme a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida diaria” (p.20). De manera que, para desarrollar la investigación, con base en la Etnometodología, se enfocó el conocimiento que miembros de un grupo social tienen acerca de sus asuntos corrientes, de sus propias iniciativas organizadas. Esos conocimientos permitieron comprender y analizar a cabalidad el objeto de estudio, por medio de la información suministrada por tales miembros de ese grupo social en su acción y estructuración de la vida diaria.

Escenario de la investigación e informantes clave

El escenario de la investigación, corresponde al lugar donde se va a realizar la investigación, en concordancia con lo expresado por López (2009), quien expresa que: “El escenario es el

lugar en que el estudio se va a realizar, así como el acceso al mismo, las características de los participantes y los recursos disponibles” (p.378). El tema de estudio de la presente investigación se ubica en el Subsistema de Educación Primaria y se realizó en el Grupo Escolar “Pedro María Ureña”, ubicado en la carrera 4 entre calles 8 y 9, Barrio El Centro en Ureña, Estado Táchira, anteriormente, se le conocía con el nombre de Escuela Federal “Francisco de Paula Reina”.

Según Martínez (2009), se consideran informantes clave... “aquellas personas que cuentan con un conocimiento acerca del medio o problemas al cual se le va a realizar el estudio” (p.32). Es decir, estas personas ofrecen información sumamente valiosa para el estudio en cuestión. Los informantes clave, están directamente relacionados con el fenómeno de estudio y permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la realidad social que se estudiará. De acuerdo con lo expuesto, se seleccionaron 06 docentes como informantes clave para el estudio. Cabe señalar que Rojas de Escalona (2010), plantea que en la investigación cualitativa ...”la muestra de investigación no obedece a criterios de representación numérica, es más bien un muestreo intencional” (p.66). Por tanto, se contó con docentes que apoyan el crecimiento académico y personal de los niños de la escuela, para dar información valiosa y

relevante durante el desarrollo en profundidad de la investigación realizada.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En las investigaciones de tipo cualitativo, los medios de generación y recolección de información derivan de las características de cada situación, circunstancia, persona o grupo. Para la recolección de la información se empleó como técnica la entrevista, que según Arias (2012) ...” es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p.67). Esto es, permite por medio del diálogo, recolectar la información. El tipo de entrevista fue una entrevista semi- estructurada en donde de acuerdo con lo expresado por el mismo Arias (2012): ... “aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otra no contempladas inicialmente. Esto se debe a que una respuesta puede dar origen a una pregunta adicional” (p. 74). Al respecto, se aplicó la técnica, en la que se determinó con antelación la información que se quiere obtener, con respecto al objeto de estudio, al efecto, se preparó un instrumento, el guion de entrevista, con preguntas generales basadas en los objetivos específicos de la investigación. En dicho instrumento, según Hurtado de Barrera (2010): ...” el investigador señala los temas y aspectos en torno a los cuales va a preguntar” (p.161). En el instrumento las preguntas

fueron abiertas, de manera que se ofreció al entrevistado la posibilidad de expresar libremente su opinión, respecto de lo que se le estaba preguntando.

Análisis de la información

Luego de aplicar el instrumento adecuado para la recolección de la información pertinente al objeto de estudio, se desarrolló el procedimiento seleccionado para el análisis de los datos. Al respecto, Taylor y Bogdan (1987) expresan que

El análisis de los datos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deustcher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. (p.159).

Cuando se trabaja con la teoría fundamentada es importante la interacción permanente que se tendrá con los datos, para ello Strauss y Corbin (2002), proponen el microanálisis, por lo que se revisaron de manera rigurosa los datos sin perder de vista que existe una flexibilidad pues, se trata de un proceso dinámico, libre y creativo, en el que se realizó inicialmente una codificación abierta y subsiguientemente, la codificación axial y la selectiva, dada la “complejidad, densidad,

claridad y precisión a medida que la investigación progresa” (p.237). El proceso de codificación facilitó la categorización, para el análisis e interpretación de la información recolectada durante esta fase. Al efecto, se desarrolla un procedimiento congruente con la elaboración de una aproximación teórica sobre los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria.

Al efecto, se siguió a Contreras (2018), quien refiere que el procedimiento para alcanzar una aproximación teórica consiste en identificar la unidad temática o unidades temáticas: estas, en un mínimo de dos, pueden ser construidas de modo apriorístico o pueden ser emergentes, como resultado del acto intelectual del investigador en la organización y sistematización de la información recolectada.

Subsiguientemente, aparecen las categorías emergentes, para cada unidad temática, en las que se integran relatos, datos, informaciones relevantes, pero que corresponden a un nivel micro. Posteriormente, se construyen los conceptos emergentes a partir de las categorías. Estos conceptos emergentes que se han construido para las categorías, dan origen al concepto emergente abarcador, que se constituye en la elaboración teórica que realiza el investigador mediante la cual le otorga significación globalizadora y de mayor profundidad y

alcance con la integración de distintos conceptos emergentes. Para finalizar se construye la aproximación teórica, que constituye un nivel más elevado del proceso de teorización en el cual se conjugan y unen de modo reductivo todos los niveles de teorización previos.

Criterios de calidad y rigor científico

La valoración del instrumento que se aplicó en esta investigación, se realizó por medio del juicio de expertos; esto es, se solicitó la opinión informada de personas con trayectoria en el tema que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicio y la respectiva valoración, indicando si los instrumentos reúnen los requisitos para ser aplicados.

La credibilidad en el presente estudio se realizó con la colaboración de los informantes clave pues, por medio de las lecturas de la información registrada pudieron decir si coincidió lo que la investigadora entendió y lo que realmente ellos expresaron; es decir, se comprobó el dato con los informantes clave luego de que se transcribieron las entrevistas, esto es la socialización constante de los datos obtenidos en las entrevistas con los informantes clave para que sean revisados por éstos.

Resultados Preliminares

De acuerdo con el método seleccionado, la técnica e instrumento utilizado para la recolección de la información, se presenta en este apartado los resultados preliminares del análisis de las entrevistas realizadas a los seis (6) informantes clave, quienes son Profesores y Licenciados en Educación Integral y docentes en la actualidad de Educación Primaria en el Grupo Escolar Pedro María Ureña, ubicado en Ureña, Municipio Pedro María Ureña, del Estado Táchira. Por medio del método de comparación constante, de la teoría fundamentada, se analizó y codificó la información derivada de los relatos de los informantes; con base en lo que Strauss y Corbin (2002) denominan el muestreo teórico, para la detección de códigos, la construcción de categorías hasta la saturación teórica.

Aplicadas las entrevistas a los informantes clave se procedió a organizar y a realizar el análisis de la información obtenida, como parte del primer proceso de teorización, al efecto, se efectuó una revisión minuciosa de la información para la obtención de códigos, categorías, conceptos teóricos emergentes y abarcadores. Se organizaron también las dimensiones de cada unidad temática, correspondientes a la definición de cada uno de los objetivos específicos planteados. Para efectos de este informe se presentan los resultados preliminares derivados del primer

objetivo específico: Indagar los saberes que el docente tiene acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria. En tal sentido se indica la dimensión Saberes del Docente

Dimensión: saberes del docente

Los saberes del docente están relacionados directamente con el trabajo realizado en la institución educativa y en el ambiente de aprendizaje, es decir, los que se refieren a lo curricular, disciplinar, experiencial, pedagógico y académico; los que forman parte del desarrollo intelectual y de la práctica, pues también están mediados por la actuación dentro del ámbito educativo, los cuales le proporcionan al docente una serie de principios que permiten guiar, afrontar y dar solución a situaciones que se presentan en la labor cotidiana.

Gómez (2019), señala que el docente ...“produce sus propios saberes permitiendo así evaluar y reflexionar objetivamente su saber profesional.” (p.156). En ese sentido, los saberes se construyen desde su formación profesional, se enriquecen por medio del curriculum y su experiencia práctica. Por su parte, Tardif (2004), expresa que los saberes del docente son diversos, por lo tanto, se acepta la pluralidad del saber, provienen de diferentes fuentes y su naturaleza es compleja. Esto es, el saber del docente no proviene de

una sola fuente sino de varias, los que están presentes durante su vida profesional y experiencial.

El análisis de la dimensión saberes del docente permitió organizar la información en las categorías: Fuentes del saber docente, fortalecimiento de los saberes del docente, saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales, saber del docente, las cuales surgieron como resultado del proceso de organización y análisis para la dimensión mencionada anteriormente.

Categoría: fuentes del saber docente

Los docentes son profesionales que saben algo y transmiten de diversas formas esos saberes a sus escolares. Ahora bien, son personas con diversos conocimientos que construyen sus saberes de acuerdo con su profesión y el contexto del sitio de trabajo donde los aplican, no solamente por medio de los saberes derivados de otros, sino también con aquellos creados en espacios de transformación, producción y transmisión de sus propios saberes, con diversos fines. Tardif (2004) señala lo siguiente: ... “el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente” (p.15). Entonces, los saberes del docente provienen de diversas fuentes y de un entramado cognitivo y formativo. Con respecto a esta categoría, se encuentra lo

argumentado por los informantes clave durante la entrevista:

Ic1: Pues primordialmente mi saber para poder enseñar las Ciencias Naturales creo que lo fui creando a través de la experiencia obviamente en bachillerato especialmente y la Universidad, pues adquirí muchas cosas. Creo que sí, básicamente, primordialmente fue en la Universidad y a través de esa curiosidad, ese interés y esa motivación que me dejó esta buena experiencia, entonces fue que me documenté y observé vídeos y empieza uno a curiosear más y a ver más y a leer más y así fue adquiriendo los saberes para poder llegar al estudiante a través de diversas actividades, diversas estrategias, porque usted puede tener mucho la teoría por ejemplo en el caso del sistema solar, el nombre de cada planeta que viene de Dios griego, romano; usted puede tener la teoría pero para el muchacho eso es aburrido, entonces tiene que tener la estrategia, saber cómo va a hacer la actividad con el muchacho para que él se sienta motivado y quiera saber más de esa cultura general; quién era Plutón y porque Saturno, ay, ¿ese nombre qué es? ah entonces venus es la mujer se puede decir y ella era esto y así entonces uno va a permitir que los muchachos sientan también curiosidad.

Ic2: Pues por la trayectoria, por la experiencia, la parte de investigación, la lectura de fuentes bibliográficas, ahorita pues innovando en la

cuestión de internet pues hay mucho material, mucho video para poder observar y ahí se ha venido desglosando el conocimiento, aclarando ideas de lo que uno vio como estudiante, también porque alguna vez nos sentamos como estudiantes y todavía queda algo de ese saber que se tuvo en ese tiempo y se refresca la memoria y uno se debe actualizar para esos momentos.

Ic3: Creo que de conocimientos previos que uno viene adquiriendo desde que inicia el período escolar: en preescolar, luego la Universidad, luego a medida que uno va creciendo, va creciendo el interés; de repente se lee un artículo, de repente se observa un video, se escucha a alguna persona hablando de cualquier tema, causa curiosidad; uno investiga un poco más o incluso también depende de la situación que se esté viviendo en un país, en una región, eso también hace que se trabaje en específico un tema de Ciencias Naturales, por ejemplo, el dengue, generalmente el dengue es un tema que se trabaja de manera preventiva pero se planifica más, cuando se acerca la temporada de lluvia y es donde uno debe desarrollar más, ese tipo de tema para darlo a conocer y crear en los niños algunas medidas de prevención que ellos adquieran para ellos y las puedan transmitir en sus casas.

Ic4: Pues los conocimientos primero que uno lleva desde que uno estudió y hoy en día uno se va a actualizando por internet, en la escuela

cuando dan talleres sobre la siembra, sobre las plantas, ahí va uno adquiriendo conocimientos; cada uno va investigando más, cada vez van cambiando los términos, se va actualizando y seguimos estudiando para seguir enseñando.

Ic5: Recordando lo aprendido, lo que yo observé investigando para poder enseñar a los niños.

Ic6: Los he adquirido a través de libros de Ciencias Naturales e indagando por internet.

Visto así, el saber del docente es conocimiento experiencial y formativo, derivado tanto del estudio académico como de lo aprendido en la práctica pedagógica, en la experiencia; a su vez, ese saber se muestra por medio de estrategias presentadas en las planificaciones plasmadas en los diversos proyectos de aprendizaje. Es oportuno, destacar en este momento, las ideas señaladas por Tardif (2004), en correspondencia con lo relatado por los informantes, cuando señala lo siguiente:

... el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. (p.10)

Por consiguiente, los saberes de los docentes son conocimientos que se originan de la formación disciplinar, la experiencia o práctica cotidiana al interactuar con otros, en los distintos estratos del tejido social, en

especial en el contexto escolarizado, con sus pares, los estudiantes, los representantes y que no solamente tienen que ver con los conocimientos, sino también con el desarrollo de capacidades para la adquisición de competencias, habilidades, aptitudes y las actividades desarrolladas, es decir, están relacionados con la formación en competencias (Tobón, 2004), por lo tanto, vinculados al saber conocer y saber hacer.

Concepto emergente

Génesis del saber docente, definido como el saber que se genera progresivamente en el tiempo, el que construyen los docentes durante su vida académica y experiencial; lo adquieren y luego los transmiten por medio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la cotidianidad de su práctica pedagógica.

Categoría: Fortalecimiento de los saberes del docente

El docente como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe reflexionar acerca de su práctica pedagógica para mejorarla, transformarla, con base en el conocimiento construido, pues durante su labor cotidiana seguirá construyendo y transmitiendo sus saberes en las múltiples y complejas circunstancias que el devenir le depara. En esta misma perspectiva, Barrón (2015), refiere que las prácticas de los docentes

están mediadas por lo definido en el proyecto educativo, las concepciones de los maestros en relación con el saber disciplinar, pedagógico y didáctico y por los diversos factores asociados al ambiente escolar.

En su práctica pedagógica, establecen los conocimientos que dan forma a los contenidos programáticos que enseñan, pero también desarrollan sus capacidades para adquirir las habilidades necesarias, y así enfrentar el hecho pedagógico, por medio de sus diversos saberes. En dicha práctica, los docentes despliegan y fortalecen diversos saberes procedentes de su formación académica, disciplinaria y curricular, contruidos a lo largo de su vida personal y de su formación profesional. Es por esto que lo que saben los docentes sobre la enseñanza, proviene de su trayectoria como estudiantes y a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula de clase, por medio de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas teóricas desde las cuales cobra sentido su misma práctica.

Además, el saber de los docentes se fortalece a través de la reflexión del trabajo cotidiano realizado tanto en la escuela como en las aulas de clase al confrontarlo con las realidades diarias de su labor pedagógica donde son validados, transformados y adaptados de acuerdo con las realidades de cada contexto y a

las características de los estudiantes. También en el compartir de conocimientos y experiencias con sus compañeros de trabajo, estudiantes, representantes y demás miembros del colectivo institucional donde se ponen de manifiesto creencias, actitudes, valores y sentimientos. Asimismo, Díaz (2006), expresa que:

El docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, pues en su ejercicio profesional continuará enseñando y construyendo saberes al enfrentarse a situaciones particulares del aula, laboratorios u otros escenarios de mediación, donde convergen símbolos y significados en torno a un currículo oficial y uno oculto (p.89).

Los docentes deben reflexionar de forma personal y académica sobre su actuación dentro de su práctica pedagógica en la formación integral de sus estudiantes para que puedan explicar sus propias acciones dentro del ámbito educativo y poder reorientarlas para mejorarlas y de esta forma poder construir nuevos saberes o fortalecer los ya existentes sobre su propia experiencia profesional. Veamos lo expresado por los informantes:

Ic1: Los saberes se fortalecen a través de la práctica, porque usted puede adquirir un conocimiento teórico y se documenta y ¡ya! pero, a través de la práctica es que uno fortalece y puede hacerlo de una manera más

segura, usted fortalece las cosas, yo creo que es a través de eso, de practicar y practicar. Entonces, para mí se fortalece a través de la práctica, a través de la experiencia, a través de hacerlo y no solamente practicarlo para uno mismo sino hacerlo, porque siempre va a ver un aprendizaje. Siempre habrá algo que usted no planeó y que va a surgir y usted va a poder mejorar y va a poder desenvolverse más.

Ic2: Se fortalece de la siguiente manera: investigando, indagando, experimentando, porque yo no puedo llegar a hacer un experimento en clase si yo no lo he podido hacer, si no lo he hecho para yo tener mis propias conclusiones, poder llegar con la veracidad y decirle al estudiante esto se debe hacer así y el resultado esperado va a ser este, esto es una de las formas que tenemos que aprender ¡haciendo!

Ic3: A través de la lectura y la observación de videos educativos y a veces esto con la experiencia y el apoyo de otras personas que de repente conocen un poco más a fondo temas que uno desconoce, por ejemplo, la protección de los animales, de repente uno no conoce tanto acerca de ese tema, pero si hay personas en el caso mío en el Municipio que, si conocen de ese tema, entonces uno si pide ese apoyo, uno va a adquiriendo conocimiento de otras personas.

Ic4: Sobre todo con el internet, siempre me gusta estar viendo videos educativos, cuando

por lo menos tengo que enviar tareas a los niños, por ejemplo, toca enviar algo sobre algún experimento puedo consultar por internet, buscar varios videos y buscar la forma de cómo enseñarles a los niños al tema.

Ic5: Fortalezco mis saberes por medio de las experiencias vividas en clase. Por ejemplo, una de las experiencias que tuve fue que cada niño sembrará un arbolito y viera cómo crecía, cómo se va formando dicha planta.

Ic6: Los saberes para la enseñanza en Educación Primaria los he logrado fortalecer a través de la práctica pedagógica con mis estudiantes dentro de la Institución educativa.

Dado lo anterior, se puede observar que el fortalecimiento de los saberes de los docentes también se produce a través de la investigación, la práctica pedagógica, la lectura y observación de videos. Por otra parte, se evidencia lo importante de la práctica pedagógica, de la experiencia en la práctica. Al respecto, Tardif (2004), enfatiza que “Los saberes procedentes de la experiencia cotidiana parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales, pues esa experiencia es la condición para la adquisición y la producción de sus propios saberes” (p.17). Por tanto, la experiencia laboral permite a los docentes aplicar sus saberes en la enseñanza a fin de afianzar su propia práctica profesional. A su vez, se denota el saber ser (Tobón, 2004), cuando el docente utiliza la autorreflexión para

la mejora de su desempeño, sobre la base de determinados propósitos.

Concepto Emergente:

Fundamentación para fortalecer el saber, se define como el fortalecimiento de los saberes del docente durante su práctica pedagógica, con la interacción permanente con sus pares, con los niños y con expertos, al tiempo que con la reflexión respecto del proceso de construcción y desarrollo de dichos saberes.

Categoría: Saberes de los docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales

Los docentes deben dominar los saberes curriculares, disciplinares, experienciales, pedagógicos y profesionales que le permitan la enseñanza de las Ciencias Naturales, sin embargo, lo anterior está muy lejos de la realidad ya que la mayoría de veces imparten sus clases de forma tradicional y carentes de los conocimientos teóricos, curriculares y disciplinares que sustenten su trabajo académico en la respectiva área de aprendizaje.

Díaz (2006), argumenta lo siguiente:

Una vez concluidos los estudios universitarios, en parte, con carencias y vacíos el docente ingresa al ejercicio profesional o continúa con su ejercicio docente con un conjunto de saberes dispersos, difusos, superficiales que lo acompañan durante su desempeño; a los cuales se suman la rutina, conformismo, condiciones adversas del medio, ausencia de programas de formación y un abandono intelectual que se apodera del

docente ayudado por la fragilidad de un compromiso que no ha podido desarrollar (p.97).

Respecto de los saberes de los docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales, se percibe que poseen saberes difusos que los desarrollan durante su trabajo pedagógico, además de mostrar poco interés y desactualización en información relacionada con la ciencia. Lo ideal sería que los docentes posean una formación que integre los saberes teóricos, disciplinares y pedagógico-didácticos a los saberes prácticos, relacionados tanto con el saber hacer en las aulas, como con el análisis de dichas prácticas. Lo anterior debería ser parte tanto de la formación inicial como permanente de los docentes en su trabajo profesional. Cabe destacar que la enseñanza de las ciencias presenta una encrucijada cognitiva, donde confluyen diversos conocimientos: académico, cotidiano; de las ciencias, del alumno y del profesor (Marín, 2003). A continuación, se presenta lo expresado por los docentes entrevistados:

Ic1: Yo creo que el docente no es que en si necesite saber algo, no creo que sea como una lista de ingredientes para poder crear un plato no, yo creo que con que esté motivado y tenga el interés de llevar las ciencias al aula con eso pues bastaría porque todo sería documentación, todo sería investigación, todo sería que el docente tuviera esa parte de motivación, si hace

falta claro está la formación, todo lo que nosotros hemos adquirido previamente tanto en primaria como secundaria y en el caso obviamente del docente en su parte de pregrado pero una lista como tal considero que no, lo que necesita es para mí la motivación y el interés y bueno ya después de que tenga ese gusanito en su ser de querer dar ese conocimiento y como le dije anteriormente heredarlo pues entonces allí es cuando ya empieza la documentación y hacer la parte creativa a conversar con los muchachos lluvia de ideas y *feedback*, de una manera, para que puedan surgir ideas y haya una buena enseñanza, un buen aprendizaje haya de parte y parte entonces yo opino que es así.

Ic2: Primero que todo debe el docente partir de una investigación, consultar libros, aunado a esto pues ahora tenemos una herramienta tecnológica, creo que debemos aprovechar al máximo que es la consulta por internet de las bibliotecas digitales; no debemos llegar a un aula de clase e impartir un contenido sino lo hemos investigado; siempre va a existir un estudiante que va a surgir con una pregunta o una idea nueva no hay que dejar al niño en el aire con esa respuesta sino al contrario hay que demostrarle al niño o a los niños que nosotros dominamos el tema ya que para ellos nosotros somos sus superhéroes.

Ic3: Más qué necesita saber el docente es qué estrategias va a seleccionar, ¿Por qué? porque

de repente el docente desconoce, pero si encuentra una información en un libro, una información en línea, puede leer la información puede interpretarla y de ahí donde va a buscar la estrategia para hacerla llegar al estudiante.

Ic4: Ciencias Naturales abarca muchas cosas para los niños de primaria, todo lo del ambiente, primero que un niño sepa cuidar su ambiente, cuidar los arbolitos, el agua, el cuidado del agua que es tan importante, que es lo que estamos viendo justo a ahorita, enseñar a los niños como cuidar el agua.

Ic5: Los saberes se relacionan con lo mismo que yo aprendí de las Ciencias Naturales, de cómo se siembra, cuáles son las partes de la planta, qué tipo de planta hay, investigo siempre para poder dar a los niños contenidos relacionados con el cuidado del ambiente, el agua, como reciclar las cosas, entre otros.

Ic6: El docente debe saber enseñar y tener estrategias didácticas apropiadas para lograr el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales por parte de los niños y niñas de Educación Primaria.

Lo expuesto anteriormente confirma los saberes difusos que presentan los docentes para la enseñanza de las Ciencias Naturales en educación primaria; en contraposición a lo planteado por Tardif (2004), el saber... “engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado

muchas veces saber, saber hacer y saber ser.”
(p.46).

Concepto emergente

Saberes difusos de los docentes en la enseñanza de las Ciencias Naturales en Educación Primaria, definidos como los que carecen de claridad o precisión pues se perciben de forma general y no podrían resolver situaciones nuevas e imprevistas.

Categoría: definición del saber docente

El saber del docente se encuentra relacionado directamente con su accionar dentro de su práctica pedagógica. Son saberes propios y únicos de cada docente. Es la comprensión de su función como docente dentro del contexto educativo, los cuales cambian y se resignifican a medida que transcurre el tiempo y en las situaciones que se presentan cuando reflexionan y muestran una actitud crítica antes sus funciones. Como señala Tardif (2004):

El saber no es una cosa que fluye en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ello y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc (p.10).

Es así como el saber del docente se construye y desarrolla diariamente en cada una de sus labores y en su accionar práctico, en las experiencias cotidianas y en la interacción

permanente. Está relacionado con su identidad de cada docente. A continuación, lo expresado por los entrevistados:

Ic1: El saber docente, es como el cúmulo de conocimientos por decirlo de alguna manera y que nosotros tenemos a través de nuestras experiencias y a través de nuestra formación tanto académica en especial lo que nosotros hacemos el día a día la experiencia que obtenemos pero que obviamente la académica también tiene un papel importante y fundamental en los saberes que nosotros obtenemos. Nuestra vocación, nuestros estudios académicos y obviamente lo que nosotros experimentamos en el aula de clase.

Ic2: Es cuestión de hacer un equilibrio ¿no? porque es cuestión de llevarlo a la práctica siempre y cuando se tenga conocimiento de lo que se va a impartir, pero más que todo es la práctica que se debe tener en torno a un tema.

Ic3: El saber docente es el cúmulo de conocimientos que podemos dar a conocer a través de estrategias hacia los niños e incluso los padres también los podemos involucrar.

Ic4: El saber docente es lo que cada profesor ha aprendido durante el estudio de cada uno, todo el tiempo que uno estuvo formándose, actualizándose, estudiando. Todos esos conocimientos que uno tiene y se los enseña a los estudiantes como docente.

Ic5: El saber docente se relaciona con las experiencias vividas tanto en su formación

académica como laboral indispensables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ic6: El saber docente lo definiría a través de los conocimientos para enseñar, el saber formar en todos los niveles y modalidades, además de ser crítico y participativo.

Con respecto a lo anterior, es importante señalar que el saber docente no solamente está basado en la transmisión de conocimientos a sus estudiantes en su práctica, sino también los provenientes de su trayectoria académica, experiencial y profesional, los cuales están relacionados directamente con su función y originados en su interacción cotidiana con su contexto escolar. Ese saber, para González (2019),

... es un espacio que se va construyendo a partir de la experiencia, los desaciertos, incertidumbres, conflictos, cuestionamientos y logros del docente, en búsqueda de un saber hacer y un saber ser que responda a las condiciones histórico-culturales en las que se desempeña. (p.53)

Dichos saberes son construidos a través de las distintas etapas de la vida del docente y los incorpora en la enseñanza, de acuerdo con las necesidades en su práctica pedagógica.

Concepto emergente

Saber docente, definido como el cúmulo de conocimientos que los docentes desarrollan durante su práctica pedagógica, adquiridos durante su formación académica y experiencial.

En ese orden, Alencar (2020), señala que: “El proceso de construcción de saberes de los profesores es plural, y se efectiva de diversas formas, y también, es parte de un proceso particular e íntimo de cada uno, ora por la historia de vida/familiar, ora por la vocación.”. (p. 5). Lo que hace que el saber docente sea un saber complejo y con múltiples imbricaciones desde la formación del docente y su construcción por medio de la práctica pedagógica.

Derivado del análisis anterior, se tiene como concepto abarcador la Pluralidad del saber docente, que se define así: Los docentes poseen una diversidad de saberes que se generan en el devenir del tiempo, construidos durante el desarrollo de su vida académica y experiencial, fortalecidos por medio de la teoría, la interacción permanente con sus pares, los niños y los expertos, sobre la base de la reflexión permanente de su acción pedagógica durante el proceso de enseñanza.

Reflexiones Preliminares

El saber docente se genera en forma progresiva, desde la formación inicial, se cimienta en la experiencia, se transmite y realimenta en la práctica pedagógica, en la escuela, donde el docente aprende también saberes y media en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los saberes del docente en la enseñanza de las Ciencias Naturales de Educación Primaria se fortalecen con la práctica pedagógica como espacio de conceptualización, investigación y experimentación, los cuales son importantes dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichos saberes deben ser cada uno, es decir, del dominio del docente, formados a partir de teorías y prácticas distintas que caracterizan a cada ser y que permiten asumir la pluralidad del saber en todos los aspectos para que el docente pueda mediar el saber organizado, en las Ciencias Naturales y promover el saber para la construcción del conocimiento relacionado con el mundo natural.

Referencias

- Alencar, Ana (2020). *Saberes docentes y formación de profesores: un estudio en el Curso de Ciencias Contables de la Faculdade Juazeiro do Norte*. bit.ly/3Dnzl9u
- Arias, Fidias (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Barrón, Concepción (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56. bit.ly/3rJkBPw
- Contreras, Adrián (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la preposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Revista Perspectivas*, 3(1), 115-132. <https://doi.org/10.22463/25909215.1428>
- Díaz, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 88-103. bit.ly/3Y02xwR
- Esquivel, Alejandro (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(12). bit.ly/3K68ouP
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos Editorial. A. Pérez. Trad -. Rubí. (Barcelona). (Trabajo original publicado en 1967).
- Garzón, Magda (2014). *Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. (Estudio de Caso en el Colegio Distrital Manuel Cepeda Vargas)*. [Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. bit.ly/3Pzu3yC
- Gómez, Raquel (2019). *La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum*. bit.ly/3OpjddV
- González, Vilma (2019). *El saber pedagógico de los docentes de la educación tecnológica Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/9447>
- Hurtado de Barrera, Jacqueline (2010). *El proyecto de investigación*. Caracas: Quirón.
- López, Martín (2009). *Métodos de Investigación*. España: Ediciones Varmell Hermanos.
- Marín, Nicolás (2003). Conocimientos que interaccionan en la enseñanza de las Ciencias. Enseñanza de las Ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21 (1), 65-78. bit.ly/3rfuWmz
- Martínez, Miguel (2006). *Ciencia y arte de la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, Miguel (2009). *Evaluación cualitativa del programa*. México: Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano de Educación Primaria*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia, CENAMEC.
- Rojas de Escalona, Belkys (2010). *Investigación Cualitativa*. Caracas: FEDUPEL.

- Santos, Brenda (2010). *Competencias docentes para la enseñanza de Ciencias Naturales en una institución privada de nivel medio superior en el área metropolitana de monterrey, n.l.* [Maestría, Escuela de Ciencias de la Educación]. bit.ly/3Rri9Ie
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación Cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia: Contus
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea Ediciones.
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados.* España: Paidós.
- Tobón, Sergio (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Reimpresión 2008 Colombia: Ecoes



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Ensayo

El Saber Pedagógico Teoría y Práctica Docente

Pedagogical Knowledge Theory and Teaching Practice

Aris Enrique Ovalles¹ Néstor Enrique Carrero Pereira²

Contacto: ariseovalles@gmail.com

Resumen

El presente ensayo pretende presentar los elementos teóricos del saber pedagógico, desde ese interactuar diario de hacer docente, se apoyó en una investigación documental por medio de la revisión bibliográfica de elementos teóricos que abordan la categoría en estudio, se usó la técnica del fichaje y se realiza un análisis hermenéutico de la literatura abordada. En relación con las indagaciones dan cuenta del interés por cimentar el valor teórico de saber pedagógico desde la comprensión de la pedagógica descrita como esos principios y reglas para direccionar la enseñanza. En síntesis, el saber pedagógico como construcción individual del docente está fundamentado en esa acción reflexiva y transformacional que edifica el docente, que se van amalgamando y conforman un abanico de preceptos que se consolidan desde esa ciencia.

Palabras clave

Pedagogía, Saberes pedagógicos, deportes labor docente

Abstract

This essay intends to put forward the theoretical elements of the pedagogical knowledge, based on a daily interaction with teaching procedures. We developed a documentary research through a literature review of theoretical elements involving the category under investigation. We used the archiving technique and made an hermeneutic analysis of the literature chosen. In connection with the inquiries, we found an interest for supporting the theoretical worth of the pedagogical knowledge. It has been done from the comprehension of pedagogy outlined as those principles and rules to focus the teaching process. In summary, the pedagogical knowledge, as an individual construction of professors, is substantiated by a thoughtful and transformative action that builds them and conform a range of precepts since that science.

Keywords

Pedagogy, pedagogical knowledge, sports teaching work

Recibido: 20-10-2022 | Aceptado: 30-01-2023



¹ UPEL/IMPMM Mérida – Zea (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0002-0857-4303>

² UPEL/IMPMM Mérida – Zea (Venezuela). <https://orcid.org/0000-0002-6707-5643>

Introducción

La pedagogía a lo largo de la historia ha venido ganado una relevancia considerable desde que Juan Amos Comenius describe principios y reglas para direccionar la enseñanza de los niños, él mismo puntualiza en el libro “didáctica magna” de 1632 diversas premisas y elementos que posteriormente se asumieron en los diseños curriculares (curso escolar, jornada, división en años y grupos, entre otros), este precursor, marca la pauta para poder cimentar una ciencia naciente enriquecida por diferentes aportes como los realizados por Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Parknust, Decroly, Dewey entre otros, que fueron amalgamando un abanico de preceptos haciendo posible esta ciencia.

Dicho precepto teórico de la pedagogía engloba bajo el mismo rubro un sinfín de dimensiones que deben ser direccionadas de forma asertiva para poder alcanzar sus metas, en otras palabras, conseguir la perfección del hombre desde el hacer educativo, cimentando este propósito en la conducción, guía, orientación e instrucción de los seres humanos mediante la enseñanza adelantada por los responsable de este álgido proceso, el docente, en quien recae gran parte de la responsabilidad del quehacer pedagógico y que por medio de sus saberes puede direccionar mejor la dinámica del salón de clase, en aras de optimizar la preparación del educando.

Por consiguiente, el maestro, apoyado en sus saberes pedagógicos, deben engranar muchos más que métodos y constructos científicos en su praxis, aunado a ello, debe adquirir e implementar desde la moral el modelo íntegro y plausible, que amalgama no sólo competencias y destrezas, sino, además, debe manejar con probidad conductas tendentes a ser imitadas por sus aprendices.

Es evidente entonces, poder articular desde el saber pedagógico acciones que produzca una catarsis en los educandos conllevándolos a ser coparticipes del proceso didáctico adelantado en las aulas de clases, puesto que, por su naturaleza el educando tiende a permitir modelajes que genera la doctrina utilizada por sus adultos significativos, por ende, el docente apoyado en las tendencias paradigmáticas y metodológicas, puede dirigir a aquellas personas protagonistas del escenario de clases, lo que exige una tendencia proactiva dispuesta a desarrollar las mejores virtudes, conocimientos y competencias del niño, impulsados por su ejemplo.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, es de resaltar la pluralidad de particularidades que han conllevado a las personas a hacer vida en los escenarios escolares, algunos llegaron al transitar educativo por motivos diversos pero su convicción personal e intereses por desarrollar su acción didáctica lo mejor posible debió ser complementada asumiendo diversas

competencias pedagógicas para hacer del proceso instruccional una verdadera experiencia de vida, promoviendo el saber pedagógico, aditivo necesario en su dedicación y la voluntad en el acto de enseñanza con miras a producir el mejor aprendizaje.

Desarrollo

Saber pedagógico hacer procesual de la enseñanza

El saber pedagógico engloba bajo el mismo rubro un sinnúmero de dimensiones (personales, cognitivas, emocionales y procesuales) que deben ser direccionadas de forma asertiva para poder alcanzar sus preceptos, en otras palabras, conseguir la perfección del hombre desde el hacer educativo, cimentando este propósito en la conducción, guía, orientación e instrucción de los seres humanos mediante la enseñanza adelantada por los responsables de este álgido proceso, el docente, en quien recae gran parte de la responsabilidad del quehacer pedagógico y que por medio de sus saberes puede direccionar mejor la dinámica del salón de clase, en aras de optimizar la preparación del educando.

En este hilo discursivo, la ciencia pedagógica, teórico-práctica y normativa ha vendido siendo estudiada desde mediados del siglo XVII, en la que se asume diferentes directrices en materia educativa, en otrora, surgen ilustrados que pretendían dar forma a esta ciencia emergente para la época, se propone

como una ciencia formal presentada como “ciencia humana y social, que configura y proyecta su objeto de conocimiento en un marco de realidades significativamente trascendentes, en cuanto contexto socio-económico, cultural y político que le da sentido y alcance científico” (Limón 2017: 21). Puntualiza el autor, la relevancia de la pedagogía como ciencia humana y social cimentada en la proyección del conocimiento como hecho trascendente, exigiendo un mejor sustento científico el quehacer educativo de las organizaciones escolares.

Se observa claramente, la relevancia de la pedagogía en los contextos sociales para poder trascender en la dinámica comunitaria y científica, más aún si se asume lo señalado por Delors (1996), quien resalta que en el hacer educativo se deben “articular las especificaciones y análisis de los diferentes procesos, factores, vínculos, agentes y exigencias educativas y educadoras de la sociedad actual y de la emergente hacia el siglo XXI” (p. 78).

Con referencia a lo anterior, se puede inferir la exigencia que tiene la escuela de poder articular todos los factores inmersos en la pedagogía, que hagan frente a los desafíos actuales propios de la condición emergente del siglo XXI, el cual está caracterizado por diversas aristas que exigen la ampliación de esta

ciencia disciplinar pedagógica capaz de asegurar los cambios paradigmáticos del hacer educativo.

Es evidente entonces, que los modelos pedagógicos deben favorecer el desarrollo de conocimientos habilidades y destrezas del educando, al respecto Tobón (2010), indica que se debe orientar hacia el desarrollo de “capacidades constituidas por conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en los educandos” (p. 74). Por ende, la aplicación de dichos modelos han de redimensionar apropiadamente el hacer propio de la labor docente, generando un proceso instruccional acorde a las exigencias de la contemporaneidad; por ello, urge la necesidad de contar con personas que engranen no sólo conocimientos y uso adecuados de métodos, sino que sean competentes en saberes pedagógicos.

Resulta oportuno, comprender la pedagogía como ciencia canalizadora del proceso educativo en palabras de Nassif (1974), la pedagogía es “una ciencia en sentido amplio, tiene por *objeto* a la educación...esta se nos ha ofrecido como una tarea y como una realidad humana, individual y social” (p. 52); partiendo de la premisa que las personas ameritan una formación integral, la cual, ha venido evolucionado en atención a las tendencias de las épocas de la historia y las diferentes corrientes axiologías de entorno social y científico, en este contexto, Guanipa (2008), define la pedagogía como “conjunto de saberes que se ocupan de la

educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad” (p. 27). Subraya la cita, la pluralidad del concepto de pedagogía del autor, en primera instancia, ese conjunto de saberes propios de la formación y seguidamente la tipifica como ciencia al asociarla a los aspectos psicológicos del aprendiz.

En referencia a la consideración anterior que cataloga a la pedagogía como ciencia ese cumulo de saberes y principios propios de la educación, se encarga de organizar, sistematizar y verificar los axiomas dogmáticos sobre aspectos psicológicos del niño, en esta perspectiva, Wartofsky (1991), considera que la ciencia es “un quehacer crítico no dogmático, que somete todos sus supuestos a ensayo y crítica. Concebidas de modo amplio, las condiciones para originar y poner a prueba los presuntos conocimientos de la ciencia que caen dentro del ámbito de la epistemología” (p. 31). Este elemento de poner a prueba los supuestos o hipótesis atribuye al saber una característica importante, pues no se puede asumir por verdadero aquello que no se haya puesto a prueba, en otras palabras, sea verificado si es fiable o no.

Aunado a esta concepción de la ciencia, se puede indicar lo imperativo que resulta aplicar procedimientos irrefutables para obtener la epistemología del conocimiento, poder instrumentar actividades que hagan posible investigar una problemática, en este orden de

ideas, según Ander-Egg (2004), se refiere a “un conjunto de actividades cuya esencia es investigar problemas” (p. 47). Hecho instrumentado en el campo disciplinar de la instrucción por la pedagogía que ha servido de catalizadora para poder llegar a premisas y teoremas explicativos del conjunto de conocimiento propios del hacer educativo.

En relación con este último aspecto, Bourdieu (1991), hizo hincapié en diversos análisis sociológicos y considero la pedagogía “como aquella esfera social estructurada por determinados valores, en la que se presentan tensiones y competencias permanentes, en defensa de ideas, hábitos, intereses, prácticas que tienden a reproducirse y van conformando un campo profesional” (p. 22). Dicha esfera, está constituida por los principios rectores de proceso de enseñanza y de aprendizaje que consienten la conformación de las prácticas derivadas del campo profesional educativo, donde el saber pedagógico juega un papel preponderante al ser responsable de la instrumentación de esta acción social.

Significa entonces, que el proceso direccionado por la pedagogía esta imbuido por aquel conjunto de acciones instrumentadas en las organizaciones educativas y apoyados en los principios y métodos sistemáticos dan respuesta al quehacer educativo, para Castaño (2012), es asumida como “un sistema de ideas, conceptos e hipótesis, relacionados con la educación en tanto

enseñanza y formación; es decir, las mejores estrategias de impartir la formación personal y social” (p. 42). Por tanto, su fin primordial es poder asegurar la formación personal en todas las dimensiones humanas posible, para favorecer el capital humano exigido por la sociedad.

En este orden de ideas, la pedagogía es fundamental para el progreso social y la formación del capital humano, desde su instrumentación en el contexto educativo, ha venido dinamizando y mejorando el devenir social, cultural y político, en ella, la acción del docente forma un pilar fundamental en el logro de los objetivos dogmáticos, es allí, donde este actor escolar debe aplicar de forma fáctica los principios pedagógicos para cimentar en la formación integral de las comunidades, lo cual logra cuando alcanza efectivamente el saber pedagógico, que no es otra cosa que el ser capaz de descubrir y ser consciente de su accionar, donde la experiencia juega un papel protagónico y sirve de catalizador a este preconcepto.

Si bien es cierto, la pedagogía por ser el conjunto de principios dogmáticos que direccionan la educación del niño, debe ser instrumentada por personal calificado, que durante su preparación universitaria o empírica debe ser capaz de engranar estos principios y poder fusionar los mismos en acciones tangibles dentro del entorno educativo, la pedagogía no

enseña sólo direccionar y crea las bases para hacerlo.

Por consiguiente, el maestro, apoyado en sus saberes pedagógicos, deben engranar muchos más que métodos y constructos científicos en su praxis, en virtud de ello “el docente, apoyado en métodos y técnicas conduce a reflexionar acerca de la apertura de la pedagogía en una complejidad dentro de la trascendencia de la enseñanza” (Martín, 1999, p. 82); aunado a ello, debe adquirir e implementar desde la moral el modelo integro y plausible, que amalgama no sólo competencias y destrezas, sino que además maneja con probidad conductas tendentes a ser imitadas por sus aprendices.

Es evidente entonces, poder articular desde el saber pedagógico acciones que produzca una catarsis en los educandos que los conlleva a ser coparticipes del proceso didáctico que se adelanta en las aulas de clases, puesto que, por su naturaleza el educando tiende a permitir modelajes que genera la doctrina utilizada por sus adultos significativos, por ende, el docente apoyado en las tendencias paradigmáticas y metodológica, puede dirigir a aquellas personas que hacen vida en su escenario de clases, lo que exige una tendencia proactiva dispuesta desarrollar las mejores virtudes, conocimientos y competencias del niño, impulsados por su ejemplo.

En este orden de ideas, la pedagogía es fundamental para el progreso social y la

formación del capital humano, desde su instrumentación en el contexto educativo, ha venido dinamizando y mejorando el devenir social, cultural y político, en ella, la acción del docente forma un pilar fundamental en el logro de los objetivos dogmáticos, es allí, donde este actor escolar debe aplicar de forma fáctica los principios pedagógicos para cimentar la formación integral de las comunidades, lo cual logra cuando alcanza efectivamente el saber pedagógico, que no es otra cosa que el ser capaz de descubrir y ser consciente de su accionar, donde la experiencia juega un papel protagónico y sirve de catalizador a este preconcepto.

Bajo esta óptica, es perentorio destacar que la pedagogía se asume como esa ciencia normativa que cimienta el hacer educativo, sobre la cual se han fundamentado las acciones de todo entorno educativo, es decir, en ella descansan los pilares que dan forma a la dinámica de las aulas de clases, a partir de sus directrices el quehacer escolar encuentra las orientaciones necesarias para que el hacer pragmático de los agentes educativos sean operativos, centrado en esa estructuración, sistematicidad y pertinencia de los preceptos disciplinares existentes.

Si bien es cierto, la pedagogía para ser el conjunto de principios dogmáticos que direccionan la educación, debe ser instrumentada por personal calificado, que durante su preparación universitaria o empírica debe saber engranar estos principios y poder fusionar los mismos en acciones tangibles

dentro del entorno educativo, la pedagogía no enseña sólo direccionar y crea las bases para hacerlo.

Por ello, la formación de los docentes debe ir más allá del mero corpus disciplinar de la pedagogía y debe llegar a favorecer el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas docentes en su saber pedagógico, que logre el empoderamiento del educando que según Limón (ob. cit), el empoderar permite a las personas, “darles conocimientos y competencias para mejorar sus vidas. Pero también beneficia a sus familias, comunidades y sociedades” (p. 24). Hacia esta vertiente se deben direccionar las acciones del docente, poder generar competencias y conocimientos en los educandos, hecho que es posible desde el saber pedagógico del maestro.

Es importante entonces, identificar a la pedagogía como ciencia educativa y el saber pedagógico como su instrumentación, dicho accionar consiente alcanzar los fines del proceso educativo, Castaño (ob. cit), indica que “la pedagogía se considera como un constructo esencial en todos los procesos y desarrollos de la educación; empero, el saber pedagógico, es un saber elaborado y sistematizado desde la praxis y la didáctica de la pedagogía” (p. 43). Este contraste es fundamental para poder atribuir el saber pedagógico a quienes regentan el desarrollo de esta ciencia.

En este contexto, el saber pedagógico está relacionado con la acción docente, donde no sólo está la práctica pedagógica, sino en la reflexión y transformación continua de dicha práctica, para Ibáñez (2008), es aquel “saber que orienta el desempeño profesional, pero que en dicho proceso se dinamiza, crea y recrea con contradicciones y perplejidades” (p. 82). Se destaca la versatilidad del saber pedagógico al estar en constante transformación, el cual debe llevar al docente a cuestionarse y propender siempre una mejora de su accionar, en aras a favorecer la instrucción del educando, desde su praxis.

El saber pedagógico, por ende, está enmarcado en el abanico de saberes y haceres implícitos en la instrucción, amalgaman la enseñanza y el aprendizaje como procesos derivados de la práctica pedagógica; Almonacid, Merellano, y Moreno, (2014), indican que el mismo es compartido por “el profesorado en su labor docente y entendido como un saber plural formado por una amalgama, más o menos coherente, de conocimientos provenientes de la formación profesional, que incorporan áreas disciplinarias, curriculares, pedagógicas y prácticas” (p. 175). En este saber, convergen diferentes aspectos de la labor docente que deben trabajar en armonía para poder lograr los fines de la organización escolar.

En consecuencia, el docente debe ir edificando esta práctica con el firme propósito

de alcanzar altos estándares de calidad educativa, para ello, debe aplicar los conocimientos disciplinarios capaces de impactar todo su quehacer en el aula, promoviendo un giro cardinal de su acción de manera dinámica, coordinada y con el soporte adecuado, asumiendo lo expresado por Díaz (2006), quien indica en el saber pedagógico el docente “reflexiona desde su práctica, reconstruyéndola y resignificándola” (p. 94). Hecho que transforma su hacer y su saber.

Claramente dicho saber, toma un rol protagónico en el desempeño docente, pues esta construcción sirve de catalizador para adquirir las herramientas necesarias para llevar adelante una acción que alcance lo propuesto por Dave, Martínez y Alonso (1979), quienes señalan la necesidad de “fomentar una sociedad de aprendizaje, una sociedad culta y difusora de cultura y una sociedad que aprenda a ser y a evolucionar” (p. 54). Por consiguiente, el docente debe hilvanar este saber pedagógico desde sus cimientos, apoyado en los referentes de la teoría pedagógica y la educación, aspirando poder ir adaptándose y reinventado su labor, partiendo desde su experiencia y su constante reflexión.

Significa entonces, que el proceso direccionado por la pedagogía esta imbuido por aquel conjunto de acciones instrumentadas en las organizaciones educativas y apoyados en los principios y métodos sistemáticos dan respuesta al quehacer educativo, para Castaño (2012), es

asumida como “un sistema de ideas, conceptos e hipótesis, relacionados con la educación en tanto enseñanza y formación; es decir, las mejores estrategias de impartir la formación personal y social” (p. 42). Por tanto, su fin primordial es poder asegurar la formación personal en todas las dimensiones humanas posible, para favorecer el capital humano exigido por la sociedad.

En este orden de ideas, la pedagogía es fundamental para el progreso social y la formación del capital humano, desde su instrumentación en el contexto educativo, ha venido dinamizando y mejorando el devenir social, cultural y político, en ella, la acción del docente forma un pilar fundamental en el logro de los objetivos dogmáticos, es allí, donde este actor escolar debe aplicar de forma fáctica los principios pedagógicos para cimentar en la formación integral de las comunidades, lo cual logra cuando alcanza efectivamente el saber pedagógico, que no es otra cosa que el ser capaz de descubrir y ser consciente de su accionar, donde la experiencia juega un papel protagónico y sirve de catalizador a este preconcepto.

Si bien es cierto, la pedagogía por ser el conjunto de principios dogmáticos que direccionan la educación del niño, debe ser instrumentada por personal calificado, que durante su preparación universitaria o empírica debe ser capaz de engranar estos principios y poder fusionar los mismos en acciones tangibles dentro del entorno educativo, la pedagogía no

enseña sólo direccionar y crea las bases para hacerlo.

En esta línea discursiva, también llama la atención aquellas consideraciones que indican la práctica docente en un inicio hace difícil el desarrollo amplio del saber pedagógico, puesto que los maestros poseen inexperiencia al aplicar en la práctica lo aprendido durante su formación universitaria, así lo refiere Páez (2015), quien señala que en la práctica inicial del docente “suele experimentar tensiones a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad social de los estudiantes. La pedagogía en el aula no se domina desde un principio, sin conflictos o tensiones para el docente” (p. 38).

Este elemento no favorece la instrumentación de la pedagógica de forma cabal por el docente, pues debe labrar con su continua reconstrucción y evaluación cada una de las aristas propias del saber pedagógico y no se logra de la noche a la mañana, aunado a la posibilidad que se le dificulte desarrollar esta premisa en atención su mayoría no pueden siendo que “todo pedagogo puede ser maestro, no todo maestro es pedagogo” (Zuluaga 1999: 37). Es decir, algunas personas de otro campo disciplinar médicos, ingenieros, abogados entre otros, pueden internalizar el saber pedagógico, siempre y cuando desarrollen esa transformación intelectual y modificación de sus saberes y haceres.

Resulta oportuno también mencionar la afirmación de Castaño (ob. cit), quien hace eco de la debilidad del maestro cuando no ha desarrollado esta transformación de su saber pedagógico, el mismo indica que de los docentes sus primeros trabajos “divagan con una práctica insertada en teorías o discursos pedagógicos abstractos y generales, que se enseñan en las facultades de educación, poco o nada aterrizados en las condiciones sociales y culturales que viven las comunidades educativas” (p. 45). Este diverso aparente del conocer y el hacer lo aleja de una realidad imprescindible el saber, el cual pasa a formar parte de sus conductas y valores que, si no se desarrollan adecuadamente, obstaculiza toda la actividad del proceso de enseñanza y por ende del aprendizaje.

Adicionalmente, el hacer educativo se encuentra limitado por otras condiciones que pueden de alguna manera restringir la educación integral que propenden las organizaciones educativas, en este caso particular el currículo el cual muchas veces esta encriptado de forma tan ortodoxa que entorpece el saber pedagógico, en este sentido, Zapata (2003), indica que los currículos cerrados “siguen marcando el rumbo, quitando la posibilidad de generar procesos donde se responda a las necesidades de la persona y se potencie sus inteligencias, se trabaje en contextos, se logren desempeños auténticos y se encuentren aprendizajes significativos” (p. 71).

De mantener este hermetismo, es poco lo que lograra el docente desde sus acciones para alcanzar los postulados del sistema educativo del país

Claramente la experiencia y el saber pedagógico asumen un relevancia crucial en los entes escolares, empero, de la forma en cómo se desarrolle y asume el saberes pedagógico desde la vivencia y experiencia contada por aquellas personas que incursionaron en la docencia asumiendo un sin número de transformaciones hasta erigir un modelo a seguir por sus pares y sus educandos, que conlleva a dar un giro cardinal de cambio de vidas, es decir, alcanzar ese saber pedagógico esa experiencia de vida que suma conocimientos muy valiosos y diferentes en cada docente.

En este contexto, el saber pedagógico está relacionado con la acción docente, donde no sólo está la práctica pedagógica, sino en la reflexión y transformación continua de dicha práctica, es ir más allá de lo disciplinar o normativa, es trascender el espacio del hacer educativo, de allí, la versatilidad del saber pedagógico al estar en constante transformación, el cual debe llevar al docente a cuestionarse y propender siempre una mejora de su accionar, en aras a favorecer la instrucción del educando, desde su praxis.

Práctica Docente acción reflexiva y transformacional permanente

Diversas son las vertientes que se configuran para hacer posible el proceso educativo, una de ellas las actividades de interacción que realiza el docente en las aulas de clases, lo que se asocia a la acción praxeológica de sus funciones, esta práctica debe atender diferentes aristas, se dice que “soportan en esquemas mentales culturales, entendidos como sistema de relaciones” (Bourdieu y Gros, 1990, p. 420). Estos esquemas mentales que hacen posible la enseñanza como proceso adelantado por el docente, es pieza fundamental del saber pedagógico puesto que, por medio de esa actividad experiencial de la práctica se van cimentando los esquemas mentales que transforman su actuar en favor del hecho educativo.

Como plantea Davini (2012), la práctica docente es una realidad heterogénea “es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales (p. 18). En esta coalición del hacer y el pensar, radica la esencia de la función educativa, siendo que por medio de ella se lleva a cabo el proceso de enseñanza con miras a generar el mejor aprendizaje, por ende, la práctica está asociada al saber pedagógico y gravita en particularidades análogas que confluyen en el aula y han cabida a esa función

transformadora del estudiante, pero también del docente en su labor instruccional

Sobre este particular hay que señalar que la práctica docente juega un papel preponderante en las organizaciones educativas y es fermento para el desarrollo de habilidades y competencias que desarrolla el maestro en su cotidianidad, esta además asociado a la ética y a la moral como principios rectores del hacer educativo, alude Freire (1999), que “la práctica educativa tiene que ser en sí, un testimonio riguroso de decencia y pureza... saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (p. 34).

Sólo a partir de este testimonio ético el docente puede transformar su profesión en una fuerza social que permita la evolución de las comunidades a partir de esa formación idónea y unívoca necesaria en toda sociedad, por consiguiente, la práctica educativa “es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores” (Carr, 2002, p. 17).

Si desde los entes gubernamentales y ministeriales se aplican políticas educativas que fortalezcan esta práctica educativa desde la acción y el pensamiento convergente del docente, imbuidas en el hacer y el saber, se

podrá lograr ese cambio social que permitirá un mundo más equitativo y justo, partiendo de contar con un personal con un arraigado saber pedagógico que garantice la educación de calidad que se propone y que es pieza fundamental para la transformación de las brechas sociales de la contemporaneidad.

Cierre

Para poder alcanzar una instrumentación procesual acorde a los estándares de calidad, vocación y ética como parte fundamental de la labor del maestro, es necesario una gran variedad de elementos cognitivos, conductuales y emocionales que debe manejar el docente desde sus saberes, por ello, el saber forma parte fundamental de la acción reflexiva y transformacional que va edificando el docente a lo largo de sus años de servicio, en palabras de Elliot (1998), reconoce el saber cómo “un verbo y no como un sustantivo. El saber no es un elemento inerte que almacenamos. Es dinámico e inacabado y solo existe si es conocido, pues solo vive en las mentes, cuerpos y vidas de quienes le dan significado al recibirlo y resignificarlo” (p. 42).

Este elemento dinámico se fragua a lo largo de la interacción con las funciones y labores propias de una profesión, se optimiza por medio de la práctica diaria o continuada, por tanto, el saber pedagógico se labra con los años en el interactuar en el aula con los educandos,

no se adquiere en la universidad, allí, sólo se aprenden teorías y métodos didácticos pero el saber transformador del docente va más allá, el mismo está referido en opinión de Schön (1992), como:

La transacción con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas, configurando sus roles y construyendo las situaciones de la práctica para hacer operativos sus esquemas de rol docente (p. 45).

Este arreglo o estructuración del saber pedagógico tiene su origen en la actividad práctica dentro del aula, en el día a día al enfrentar las realidades que no se abordan en las universidades pues la experiencia no se improvisa y es allí en esa experiencia cotidiana donde el maestro amalgama esta serie de habilidades y competencias que lo hacen trascender, lo cual emerge como plantea Argyris (1999), centrado “en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional a las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente” (p. 52).

En esta actuar praxeológico del docente se va configurando ese saber que va más allá de teorías y métodos de enseñanza, que si bien es cierto son importantes, sólo son soporte de esta construcción interna que se produce en los docentes que hacen de su profesión una forma de vida desde el saber pedagógico que manejan en

sus escenarios escolares, en virtud de ello, Díaz (citado por Morales, Quilaqueo, y Uribe 2010), señala que el saber pedagógico:

Se presenta como una construcción propia dentro del sujeto que lleva a cabo como resultado de las interacciones entre sus disposiciones internas y el contexto cultural y social de manera activa y participativa, que le permite crear, organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, los saberes previos y la información que de diversas fuentes recibe (p. 51).

Por consiguiente, es perentorio que quienes tienen la responsabilidad moral y ética de forma a las futuras generaciones sean capaces, de reconstruir sus haceres y saberes desde esa interacción con sus educandos, para que a partir de ese intercambio pueda crear, organizar, interpretar y reestructurar el conocimiento con la experiencia, sólo de esta forma podría dejar atrás las vicisitudes vividas y los preconceptos errados de su labor y redimensionar su praxis de forma tal que puede trascender en la vida de los estudiantes y poder favorecer el desarrollo pleno de cada uno, por su parte, el saber pedagógico surge según Terigi (2012) de la experiencia:

Se basa en el trabajo cotidiano y en el conocimiento que el profesor posee del medio escolar; surge de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser.

Finalmente, desde la dimensión teórica y práctica, emerge un saber reflexivo que se recupera o construye desde la conciencia, en los continuos procesos de análisis crítico de la realidad escolar que el personal docente desarrolla de manera sistemática a partir de la realidad del sistema escolar y las prácticas pedagógicas asociadas (p. 52).

Esta connotación con la experiencia que hace Terigi, es el eslabón perdido del saber pedagógico, pues en el gravita el perfeccionamiento del maestro a partir de su

labor continua en favor de una educación holística y trascendente para los estudiantes, por medio de ese interactuar con sus dicentes va perfeccionando su saber desde el hacer, asociando la teoría y la práctica sus conocimientos previos y sus puntos de vista convergen en esa acción instruccional, por ende, emerge un saber reflexivo que se recupera o construye desde la conciencia, en los continuos procesos de análisis crítico de la realidad escolar y que lo conlleva a mejorar cada día en favor de sus estudiantes.

Referencias

- Argyris, Chris (1999). *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granica.
- Almonacid, Alejandro, Merellano, Eugenio y Moreno, Alberto. (2014) Caracterización del saber pedagógico Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educar*, Vol. 18(3), 173-190. <https://bit.ly/3SED4bN>.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Bourdieu, Pierre (1991). The peculiar history of scientific reason. *Sociological Forum*, Vol. 6, No. 1, 3-26. <https://bit.ly/47aEDIA>.
- Bourdieu, Pierre y Gros, François (1990). Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, N° 292, 417-425. <https://bit.ly/3QnnApJ>.
- Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Castaño, Jesús (2012). De la práctica al saber pedagógico. *Grañas Disciplinarias de la UCP*, N° 17, 37-50. <https://bit.ly/3QC6aH4>.
- Davini, María (2012). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Dave, Ravindra, Martínez, Aurelio y Alonso, Margarita (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. <https://bit.ly/40hV9Oi>
- Díaz, Víctor (2006). Construcción del saber pedagógico. *Laurus, Revista de Educación Educar*, Vol. 12, núm. Extraordinario, 88-103. <https://bit.ly/40hasqL>.
- Elliot, Eisner (1998). *El Ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. <https://bit.ly/46Ud1Bl>
- Freire, Pablo (1999). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Guanipa, Mary (2008). *Guía de estudio*. Maracaibo: Universidad Rafael Beloso Chacín. Doctorado en Ciencia de la Educación.
- Ibáñez, Nolfá (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: Un estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Santiago de Chile: Fondo de

Investigación y Desarrollo de la Educación.
Ministerio de Educación, Chile.

- Limón, María (2017). Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 75, 21-44. <https://bit.ly/45ShgMI>.
- Martín, Francisca (1999). *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Morales, Soledad, Quilaqueo, Daniel y Uribe, Pilar (2010). Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia: Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles educativos*, Vol. 32, n. 130, 49-66. <https://bit.ly/49ep5z9>
- Nassif, Ricardo (1974). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Páez, Ruth (2015). *Práctica y experiencia claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, Flavia (2012). *Los saberes docentes, formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana. <https://bit.ly/49jS7gA>
- Tobón, Sergio (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Wartofsky, Marx (1991). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Zapata, Vladimir (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 15. Nº 37., 60-95. <https://bit.ly/3QlahGd>.
- Zuluaga, Olga (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá: Anthropos

Ensayo

La Intersubjetividad en la Fenomenología Social de Alfred Schütz: sus aportaciones ontológicas y epistemológicas

Intersubjectivity in Alfred Schütz's Social Phenomenology: its ontological and epistemological contributions

Adrián Filiberto Contreras-Colmenares¹
adrianfilidi@gmail.com

Resumen

La fenomenología social de Alfred Schütz ha sido caracterizada como una construcción surgida desde la sociología fenomenológica de Weber, la cual está orientada ...“a describir y analizar las estructuras invariantes del mundo de la vida” (Gros, 2017: 768). Con base en esta premisa, el propósito de este discurso intelectual es realizar una reflexión sobre la intersubjetividad como proceso, caracterizado por la reciprocidad, entendida ésta como correspondencia mutua entre la conciencia y el conocimiento entre personas: entre un ego y alter ego. Y con fundamento en ello se intenta elicitarse sobre las aportaciones ontológicas y epistemológicas que se pueden lograrse mediante la hermenéutica, como método, el cual tiene a la *epoché* en actitud natural, su punto enfático procedimental. En lo metodológico se corresponde con la investigación documental, que ha permitido sustentar la reflexión que se ha realizado. Asimismo, se arriba, entre otras derivaciones provisionales, a valorar la intersubjetividad y la interpretación como categorías fundantes y preponderantes para construir conocimiento acerca de las acciones del otro y del propio yo realizadas en el mundo cotidiano o mundo de la vida o mundo social.

Abstract

*Alfred Schütz's social phenomenology has been characterized as a construction arising from Weber's phenomenological sociology, which is oriented ... "to describe and analyze the invariant structures of the world of life" (Gros, 2017: 768). Based on this premise, the purpose of this intellectual discourse is to reflect on intersubjectivity as a process, characterized by reciprocity, understood as mutual correspondence between consciousness and knowledge between people: between an ego and alter ego. And based on this, an attempt is made to elicit on the ontological and epistemological contributions that can be achieved through hermeneutics, as a method, which has the *epoché* in natural attitude, its emphatic procedural point. Methodologically, it corresponds to documentary research, which has allowed sustaining the reflection that has been carried out. Likewise, we arrive, among other provisional derivations, at valuing intersubjectivity and interpretation as founding and preponderant categories to build knowledge about the actions of the other and of the self in the everyday world or world of life or social world.*

Recibido: 28-11-2022 | **Aceptado:** 24-02-2023

Palabras clave

intersubjetividad, mundo social, hermenéutica, *epoché*, actitud natural, ego, alter ego.

Keywords

intersubjectivity, social world, hermeneutics, *epoché*, natural attitude, ego, alter ego



¹ Universidad de Los Andes – Táchira (Venezuela) <https://orcid.org/0000-0001-6711-3649>

Introducción

El acercamiento a la realidad, en la actualidad, por parte de un sujeto cognoscente, en cuanto ella -la realidad-, se aviene como objeto cognoscible, es variopinto.

La realidad posee una caleidoscópica variedad de presentarse ante el ojo del investigador. Dicha realidad es, por tanto, múltiple, cambiante y, a veces, incierta. En esa realidad, como objeto cognoscible, el sujeto cognoscente, encuentra hechos, eventos, fenómenos, actos, acciones que son susceptibles de examen, de indagatoria, de escrutinio, en suma, de investigación, que son interpretados desde la intersubjetividad. En este discurrir reflexivo se intenta destacar cómo puede darse ese acercamiento a la realidad en ese acto entre el *ego* y el *alter ego*, como procesos recíprocos en la fenomenología social o análisis fenomenológico, en palabras de Alfred Schütz, de manera que disrumpe como aportación ontológica y epistemológica en búsqueda de ser valorada como ciencia social.

Esta designación de análisis fenomenológico, aparece en un diálogo entre Aron Gurwitsch y Alfred Schütz, quien, respecto de la noción de mundo de la vida, diría: “Tú sabes muy bien que, en todos mis trabajos [...], tengo como propósito un **análisis fenomenológico**” (Schütz y Gurwitsch, 1985,

como se citó en Gros, 2016: 150). [Resaltado incorporado].

Con el propósito de ubicar la terminología en este contexto se asume la fenomenología social como punto focal para precisar las dimensiones ontológica y epistemológica, como aportaciones a la ciencia, desde la intersubjetividad.

Debe señalarse, igualmente, que se establecerán los voquibles basilares o términos fundantes en esta ciencia que permite a un investigador guiado por este sendero tener claridad sobre el modo de hacer la investigación, sustentado, igualmente, en una perspectiva o enfoque sociocrítico.

Quedará entre paréntesis, en este momento, la denominación de paradigma.

Al socaire de lo elicitado, se plantea hacer una retrospectiva sobre la filosofía trascendental, punto fundante, en Husserl, quien, como se establecerá, hizo el tránsito a la intersubjetividad, lo cual fue asumido con mayor vigor, entusiasmo y rigurosidad por Schütz.

Por ello, se considera oportuno y pertinente escudriñar acerca de cuáles son las aportaciones ontológicas y epistemológicas que la intersubjetividad proporciona a la fenomenología social de Alfred Schutz y cómo, a su vez, esta se visiona como método para

interpretar el mundo social y las acciones de los actores, desde una actitud natural.

La fenomenología social: disrupción en la ciencia social

Las ciencias sociales han sido reivindicadas con las aportaciones que los investigadores realizan para afrontar el acercamiento a la realidad, a los fenómenos, a los hechos que son parte de la cotidianidad. En ese sentido, la fenomenología social tiene como punto de partida el rompimiento con el modo en que Edmund Husserl había impulsado la construcción de conocimiento sobre las experiencias y así descubrir las estructuras esenciales de la conciencia (Soto Núñez y Vargas Celis, 2007).

Por tanto, el punto focal es el distanciamiento que hiciese Alfred Schütz, hacia 1939-1940, respecto del ...“idealismo trascendental de Husserl para desarrollar su propio proyecto fenomenológico centrado en el análisis de la socialidad mundana” (Gros, 2016: 150). Y, sobre la base de este proyecto, los estudiosos de Schütz la designan como “fenomenología social”. (Gros, 2016: 158).

Es así como en los primeros años de:

...la década de 1940, [cuando] Schutz [se encontraba en EEUU, se percata] (...) de que la fenomenología resulta, en el mejor de los casos, una perspectiva desconocida para los científicos sociales de los Estados Unidos, cuando no es tenida por una secta esotérica que comparte un lenguaje críptico e incomprensible para el común

de los mortales. (Schütz, 1967, como se citó en Belvedere, s.f.: 5).

De esta manera, es como Schütz empieza a desarrollar sus ideas sobre transformar la manera de comprender el acercamiento a las acciones de los seres humanos. Es del dominio académico que toda actividad investigativa que, en principio, renueve, modifique o transforme las visiones de la comunidad científica y/o académica, no siempre es bien acogida. Siempre habrá un rechazo. Eso es connatural al ser humano. Sin embargo, cuando existe el convencimiento de hacer propuestas transformativas se pueden derrumbar mitos y acciones de la dictadura científica imperante en el momento. Así ocurrió con el círculo de Viena, cuando se enfrentó a las ideas imperantes del positivismo, cuya atadura objetivista desdibujaba la posibilidad de construir conocimiento desde la subjetividad.

La fenomenología social ha puesto como teleología fundante: el pensamiento y las acciones del ser humano. No obstante, cuando se hace referencia al acercamiento a una realidad histórica y social, con objeto de conocimiento de las ciencias del espíritu (Dilthey, 1883/1949:14), ...“no puede prescindir de esa totalidad de la naturaleza humana y limitarse a lo espiritual”. Pero, asimismo, en segundo lugar, desde esta concepción dichas ciencias del espíritu ...“se tornan irracionales cuando se exige al investigador “excluir toda posición valorativa, todo preguntar por la razón y la

sinrazón de la humanidad y de sus formaciones culturales”... (Husserl, 1984, como se citó en Bolio, 2012: 21).

Así las cosas, Schütz, en *oppositum* a la fenomenología de Husserl avanza en su proyecto de establecer una manera diferente de comprender las acciones y actos de los seres humanos mediante la fenomenología de la actitud natural. Es su arquetipo investigativo preponderante. Y, por supuesto, se consustancia con la socialidad que es ínsita al ser humano, la cual se activa en la vivencia en comunidad, en ese conglomerado societal donde se desenvuelve y vehicula su acercamiento, mediante la intersubjetividad, al objeto de investigación. Y con ello va a marcar una diferencia importante con Husserl, quien sostenía que ...“el fenomenólogo tendrá que verse a sí mismo como conciencia contempladora del mundo desde su intencionalidad” (Bolio, 2012: 25). Dirá que ha de ser un sujeto ingenuo.

Ahora bien, no se puede desconocer que Husserl desarrolló e impulso la teoría de la intersubjetividad en su obra meditaciones cartesianas, aunque no con la profundidad que se visiona en Schütz. Con respecto a la intersubjetividad, Husserl (como se citó en Balbontín, 2015: 265) la va a fundamentar:

...en el recurso a la presentación² y a la imaginación. (...) con la imaginación habíamos dicho cohago la posición del otro “como si estuviera allí” imaginando el mundo como se percibe desde su posición con la consecuente ficción de su posible mundo particular constituido.

Así pues, con fundamento en esta intencionalidad de receptor, acoger o percibir con un talante natural el objeto de conocimiento, el ser cognoscente lo descubre, lo observa, lo ve como representación -modo intuitivo, imaginativo, clarividente- de un objeto que no se da incontinenti al sujeto que conoce, sino que forma parte de su forma de ver el mundo. Esto, es un objeto no dado al sujeto.

Por tanto, en esa relación cognitiva, la intersubjetividad, se atisba como el prolegómeno o el elemento constitutivo fundamental con el cual Schütz aspira a poder trascender hacia la verdadera comprensión de la relación entre el sujeto cognoscente y el otro; dicha comprensión se basa en la sociología comprensiva de Max Weber. Asimismo, se apoyó en la idea de Bergson acerca de la “duración interna” (Dreher, s.f.: 74). Esta concepción impulsó en Schütz su objetivo de ...“estudiar la naturaleza básica de la relación del Yo y el Tú, así como su tipificación” (Dreher, s.f.: 74).

² Schutz llama presentación a la forma de acoplamiento o apareamiento característica de cualquier experiencia en la actitud natural por medio de la cual un objeto, hecho o suceso es percibido como representación de

otro que no está inmediatamente dado al sujeto (Schutz, 2003a; Knoblauch, 1999, como se citó en (Krause, 2013: 28).

Desde esa reflexividad se consolida la fenomenología social propugnada por Alfred Schütz. Y así hace su presencia en la ciencia y en la investigación la fenomenología social, con una visión distinta a la fenomenología de Husserl

El método en la fenomenología social

El ser humano que se ocupa de comprender, en este caso, las experiencias vividas, las acciones del no-yo, del otro, busca los medios idóneos para aproximarse a través de una percepción que tenga correspondencia con el verdadero actuar de ese otro ser humano. Se aviene así el siguiente interrogante: ¿Cuál es, entonces, la mejor manera de hurgar en la “socialidad mundana” -expresión de Schütz- en el contexto de la fenomenología social? Se parte de la intencionalidad de querer establecer una relación tensional entre ...“la subjetividad del actor individual y la colectividad o la sociedad” (Dreher, s.f.: 71). La reflexividad sobre ello, requiere un plan, una directriz, un procedimiento, un método.

Así las cosas, Schütz (como se citó en Sesarego Acosta, 2019: 439): utiliza ...“la actitud natural o la subjetividad psicológica”. Y, en congruencia con ello, va a acuñar la fenomenología de la actitud natural, como camino para comprender ...“el comportamiento o las acciones de las personas en el mundo de la vida, (...) Y (...) los estilos cognitivos propios de

cada una de las múltiples realidades” (Sesarego Acosta, 2019: 439). He ahí lo metodológico investigativo. Son, pues, las coordenadas procedimentales -como método- que permiten la comprensión de las acciones y los actos de los otros, de esos no-yo. Y cuando se valora, se respeta, se considera al otro responde a una cualidad ínsita de ese otro que se denomina otredad.

Indubitablemente, en esa vía metodológica Schütz hace uso de ...“la epojé [ἐποχή] o reducción fenomenológica como forma de acceso al “ámbito puro de la conciencia (Falla Ramírez, 2020: 31). Se establece una posibilidad de encuentro entre el sujeto consciente (Ego) con otra conciencia que va construyendo el mundo en su propia perspectiva (alter Ego). Ese sujeto consciente es, a su vez, un sujeto cognoscente que aproxima a las acciones y a los actos de ese alter Ego con una actitud natural en correspondencia con el sentido común que ...“moldea, a través de la acción social, a la propia sociedad” (Krause, 2013: 11). Este sentido común es pues una categoría fundante en el mundo de la vida. (Krause, 2013). Este mundo de la vida ...“está centrado en la vida cotidiana [Alltagswelt] pero no remite solamente a ella (Knoblauch, 1999; Srubar, 1999). Comprende, además, ámbitos finitos de sentido de orden extra cotidiano como, por ejemplo, la locura, la ciencia, el sueño y el teatro” (Krause, 2013: 8).

Es pertinente indicar que con respecto a la locución mundo de la vida, se aparejan también: “‘Mundo del sentido común’, ‘mundo de la vida diaria’, ‘mundo cotidiano’, [que se convierten en] (...) diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de lo que Husserl denomina la ‘actitud natural’” (Schütz, 1962: 16). De modo que, desde esta perspectiva, el método fenomenológico de Schütz se concreta en los procesos investigativos mediante la reducción fenomenológica y la epojé (ἐποχή) de la actitud natural. Implica, pues, que ha de darse ...“una suspensión de la conciencia tal que nos aparte de las tipificaciones del sentido común” (Schütz, 1932: 73).

Ahora bien, es importante apreciar que, desde la asunción de una actitud natural, quizá no sea posible que se pueda tener siempre ...“acceso a los diferentes significados subjetivos salvo bajo la forma de constructos objetivados, por lo menos momentáneamente” (Krause, 2013: 19). Por tanto, la suspensión conciencia, derivada de ese plantearse la actitud natural ante las vivencias del otro, se podrá lograr siempre y cuando: ...“la reducción fenomenológica (...) [se aparte] de esas tipificaciones y de las idealizaciones que se generan en torno a la vida cotidiana. [Es] Esta actitud que desvincula la conciencia temporal interna del mundo temporal es llamada epojé” (Schütz, 1932:73-74).

Desde esta óptica metodológica la reducción fenomenológica se va a tener como punto enfático en el otorgamiento de la significación que se le atribuye a lo fenoménico; vale decir, la significancia que le impone a sus propias experiencias, en cuanto es: ...“el ser humano [el] que mira al mundo desde una actitud natural” (Schütz, 1932:128). De esa forma, el sujeto cognoscente, en ese encuentro intersubjetivo, construye el conocimiento sobre la socialidad mundana; ergo, sobre la realidad que es observada, escrutada mediante las acciones de los otros; vale afirmar, de los no-yo, de los alter Ego. Se hace, pues, una comprensión del mundo de la vida propia y de los otros.

Aportaciones ontológicas y epistemológicas de la fenomenología social de Schütz

Con el criterio de avanzar en el acercamiento a **lo ontológico** de la fenomenología social y aportación a la investigación, se parte del axioma mediante el cual se entiende que la ...“fenomenología social permite comprender e interpretar a los seres humanos en esa actitud natural, en ese ser-ahí en el mundo” (Falla Ramírez, 2020: 26). Con esta premisa se aviene pertinente considerar: (a) lo ontológico de la propia fenomenología social y (b) la focalización ontológica del objeto de conocimiento.

Así las cosas, con respecto a la ontología de la fenomenología social, hay que anunciar que la valoración y consideración ontológica de

ella no ha sido pacífica, ni consistente. Así, por ejemplo, se la ha valorado ...“como nuevo método descriptivo, filosófico (...) [como] disciplina a priori (...) [como] filosofía universal” (Husserl, 1997, como se citó en Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012: 53). Y, en otras reflexiones se le ha considerado como un enfoque vinculado a la sociología. No obstante, en el devenir tempóreo su apreciación ontológica ha tenido otra orientación. Es por ello, que en este discurrir intelectual, se puede afirmar que la fenomenología social es una ciencia. Una ciencia humana, una ciencia social.

En concordancia con ello,

Strasser (...) reflexiona sobre un “tercer enfoque” (que supere el “objetivismo” y el “subjetivismo” imperantes en la investigación científica) a partir de una noción tripartita de objetividad (del mundo cotidiano, universal y la relación ciencia-sabiduría), y, finalmente, la postulación de las posibilidades de la fenomenología como una ciencia humana empírica. (Strasser, 1963, como se citó en Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2013: 61)

Con este criterio, que se vincula con el pensamiento personal de quien hace esta elaboración escritural, se profundiza en la racionalidad que, desde la reflexividad, conduce a valorarla, entenderla, concebirla como ciencia. Y, en concordancia con ello, conviene e licitar las razones por las cuales es una ciencia, desde su ontología.

Así, ontológicamente, la fenomenología social es ciencia por cuanto: (a) tiene un objeto de conocimiento: las acciones, las experiencias vividas en la socialidad mundana; (b) posee un método mediante el cual se aproxima a ese objeto de conocimiento: la reducción fenomenológica con la especificidad de la actitud natural, mediante la cual pone en suspensión la conciencia; (c) se apoya en la intersubjetividad como modo de comprender lo tensional entre el sujeto cognoscente y las creencias del no-yo (el otro); (d) hay un sujeto cognoscente, el cual se ubica en el mundo de la vida cotidiana con una experiencia única y particular que le permite tener un repositorio, a partir de las experiencias que en el aquí y en el ahora van a configurar nuevas experiencias que están fundadas en el sentir común, el cual indubitablemente va a determinar sus vivencias.

Importante destacar que:

El Aquí se define porque se reconoce un Allí, donde está el otro. Que el sujeto pueda percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. (Schütz, 1932, como se citó en Rizo García, 2007: 3)

En suma: la fenomenología social es una ciencia social, descriptiva, intencional, comunicable, pues posee una consideración antropológica y una cosmovisión de las acciones, las vivencias y las experiencias del otro; y tiene como punto fundante la suspensión

de la conciencia para acercarse al objeto de conocimiento, con la incorporación de la duda filosófica, con la intersubjetividad como modo de interpretar las conductas y acciones de los alter ego y autointerpretaciones de sus propias experiencias. Con ella se apunta hacia la búsqueda del conocimiento. Y, es que mediante la duda filosófica se da un detenimiento en el actuar, para activar el pensamiento. La duda filosófica impulsa una reflexividad sobre el propio acto como ser humano.

Ello no tiene nada que ver con una idea inmovilizadora o de paralización, que pudiera vincularse con el presupuesto: ...“de no saber qué hacer, qué decidir. Al revés. El que duda filosóficamente está activo, buscando. ¿Y qué busca? La belleza, el bien, el bienestar, la felicidad. Pero todo lo hace pensando, porque si uno no piensa, está siendo arrastrado” (Reyes Puig, 2018: 1).

Entonces, en la medida en que se abran las celosías imaginativas para permitir que haya un repensar del actuar del ser humano, en esa medida se le da una posibilidad de ocurrencia a la verdad, la cual hay que afrontar. Esa es la duda filosófica. Y si se duda filosóficamente, luego se vislumbra, se surca el camino para llegar a saber; esto es, para encontrar el verdadero sentido del conocer.

Ahora, en lo que respecta a la ontología del objeto del conocimiento que es la realidad

humana, concretado en sus acciones y actos, puede decirse que dicho objeto es humano, el cual es recreado a través de la conciencia en suspensión. Es complejo y cuando se trata de otorgarle significación no siempre la internalidad del otro es alcanzable. Dicho objeto de conocimiento puede ser individual o colectivo, pues en la cotidianidad aparece el vacío de conocimiento que ha de ser asumido por el sujeto cognoscente. En palabras de Maldonado (2022: 16): “La naturaleza, el mundo, la sociedad y la vida son, en verdad, la mejor expresión de un problema fantástico: el tiempo, y más específicamente, la flecha del tiempo”. Esto es lo que permite acercarse, desde la realidad a las acciones del ser humano. Por todo ello, el objeto de conocimiento de la fenomenología social es complejo y complejizante.

En cuanto a lo epistemológico, la fenomenología social se orienta hacia el descubrir el objeto de conocimiento mediante la comprensión de las acciones, desde la actitud natural, así como de expresión intersubjetiva entre los seres que interactúan en ese proceso constructivo del conocimiento. Así se busca comprender e interpretar las acciones para otorgarle la significancia debida a las vivencias y experiencias en esa socialidad del mundo. De esa manera, se hace un ...“correlato subjetivo como un proceso interpretativo diferente: una dotación de sentido, un hacer aparecer al mundo

físico en la consciencia del sujeto” (Krause, 2013: 28). De forma tal que en ese proceso interpretativo el conocimiento se elabora, se construye con el apoyo del sentido común, la actitud natural y la intersubjetividad.

Con esta idea central, puede decirse desde lo epistemológico que:

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. (Schütz, 1962: 36)

Por tanto, el conocimiento construido se basa en las interpretaciones y comprensiones que realiza el sujeto cognoscente con fundamento en las acciones de los actores sociales. Ese conocimiento producido se consolida mediante abstracciones, conceptualizaciones que permiten entender lo acontecido en la cotidianidad, dentro ese conglomerado societal, en el cual el no-yo se desenvuelve como actor de una experiencia de vida. Experiencias que se entrelazan, se imbrican desde sus propias vivencias en su “mundo natural”, con aquellas vivencias o experiencias trazadas en la interacción en ese espectro socio-cultural que se ha entendido como mundo cotidiano. De ello surge, por una parte, la intersubjetividad y, por la otra, las

experiencias y vivencias cotidianas, tanto del *ego* como de un *alter ego* o de los *alter ego*.

En relación con esta entidad -la intersubjetividad-, dentro de la fenomenología social, vinculada a la construcción del conocimiento, como fundamento epistemológico, se asume que ella es: ...“posible porque el mundo del sentido común permite anticipar ciertas conductas para desarrollar la vida social” (Schütz, 1932:39). Así pues, desde la intersubjetividad, en la que están conexas la intersubjetividad del sujeto cognoscente, por un lado, y la subjetividad del actor social, por el otro, se está haciendo una valoración al no-yo, al otro; con ello se aviene el atributo de la otredad. Una cualidad mediante la cual se respetan ...“las condiciones del otro; (...) se valora y se reconoce al otro como persona (...) con potencialidades y saberes” (Contreras-Colmenares, 2004: 452).

Así se evidencia la aportación epistemológica de la fenomenología social a través de la reducción fenomenológica, con la inclusión de la *epoché* de la actitud natural. Con ésta

...el sujeto tiene una posición implícita en la cual encuentra la realidad del mundo como “estando ahí” y la acepta como existente. Este mundo no está “ahí como un mero mundo de cosas, sino, en la misma forma inmediata, como un mundo de valores y de bienes, un mundo práctico” (Arias, 2013.:1).

De esta forma se progresa en la elaboración del conocimiento, desde lo epistemológico, con fundamento en la intersubjetividad, la epojé de la actitud natural, la conciencia y la experiencia del ego y los alter ego, así como los fenómenos del mundo cotidiano o mundo social.

Signo y significado en la fenomenología social

A los efectos de entender la importancia que Alfred Schütz le otorgó al signo y al significado de las acciones y los actos dentro de la fenomenología social, hay que partir del entendimiento que ha de dársele a los signos como representación y, a veces, como sustitución de un objeto. Es, por tanto, el signo un acto natural del ser humano, que tiene un ...“carácter claro y unívoco” (Todorov, 1992: 3). Y en congruencia con ello: “Los seres humanos lo somos en gran medida por nuestra capacidad de simbolizar la realidad y de representárnosla indirectamente mediante signos, por lo que su utilización nos parece propia y exclusivamente humana” (Salguero Lamillar (2001: 41). De modo que es una producción sónica que ha de ser interpretada; es decir, una insignia, una marca a la que se la ha de otorgar significado. Por ello, “Los signos deben estar relacionados entre sí formando un sistema, de modo que ciertas combinaciones sean posibles, pero otras no” (Salguero Lamillar, 2001: 56).

Ahora bien, en la fenomenología social el significado está referido a esa significancia que los sujetos le otorgan a sus propias acciones y a la comprensión que de los signos dados por las acciones le proporcionan. De ahí que se asuma lo planteado por Schütz, a partir del pensamiento de Weber, en el sentido de impulsar: ...“(i) las relaciones sociales que dan sentido a la acción social, y (ii) la interpretación del significado subjetivo” (Krause, 2013: 15). Así, en esa orientación y concordancia con ello: “Todas las referencias presentacionales adquieren diferentes significados según su uso en diferentes contextos, donde para cada grupo social tendrán sus aspectos particulares de relevancias y, por tanto, conllevarán diferentes tipos de prácticas cotidianas” (Krause, 2013: 9).

Por tal razón, en la fenomenología social:

La investigación del significado de las acciones de los otros implica suponer que quieren significar, dar sentido, a algo, y que podemos interpretar las acciones de los otros. Esta interpretación no sólo se hace a través de la observación de las acciones de otros, sino también mediante la percepción de indicaciones, que son efectos que las acciones dejan en el ambiente, como son ruidos, movimiento de objetos, etc. Estas indicaciones tienen sentido para quien las observa, pero no tienen por qué ser producto de la intención del actor, lo que lleva nuevamente a que la interpretación de las acciones de otros difiere de la autointerpretación de las vivencias (Schütz, 1932:50).

Significa que se progresa en la comprensión y en la interpretación dos categorías que se consideran y valoran como trascendentales en la fenomenología social. Es conveniente tomar en cuenta que el acto interpretativo que realiza los actores sociales, esencialmente, el que realiza el sujeto cognoscente, no deviene exclusivamente de la observación, sino que por el contrario hay registros, indicios, pistas o vestigios que son frutos o consecuencias que impactan en el contexto social en donde se realizan. Esta acción interpretativa va a permitir la ...“reconstrucción del sentido subjetivo que atribuyen los actores a sus respectivos actos, experiencias y conocimientos” (Krause, 2013: 16). Esto implica que hay dos posibilidades comprensivas: una que se plantea desde la significancia que tiene para uno de los actores sociales; la otra que subsume una perspectiva de entender de forma más esclarecedora y amplia el significado de la acción, desde la motivación que ha impulsado al actor a realizarla.

Por tanto, es conveniente entender, como refiere el propio Schütz (1932:80-81) que:

...al reflexionar sobre sí mismo, el sujeto se visualiza en base a (sic) experiencias pasadas (donde la visualización de futuro también es una experiencia pasada, pues ya se realizó), no a su experiencia inmediata, no a su Aquí y Ahora. Si reflexiona sobre un Aquí y Ahora, está pasando a un nuevo Aquí y Ahora del que no es consciente, sino hasta objetivarlo mediante símbolos y hacer de él una

experiencia pasada. Cuando el sujeto reflexiona sobre sí mismo, está atendiendo al “mi”; el “yo” se encuentra reflexionando sobre el “mi”.

De modo que, hay siempre un referente en el proceso reflexivo. Ese referente en la fenomenología social de Schutz son las experiencias pasadas. Importante entender que la experiencia reciente, inmediata revela un nuevo “Aquí y Ahora”, del cual todavía no es totalmente consciente. La consciencia se logrará cuando esta nueva experiencia esté en su repositorio mental y le otorgue una objetivación precisa mediante el otorgamiento de símbolos, los cuales hurgarán en signos, señales que van a ser luego interpretados con prescindencia del sentido lingüístico o contenido particular que se hace presente en esa experiencia concebida como ya realizada.

Derivaciones provisionales

La fenomenología social es una ciencia humana y, por tanto, social, en cuanto tiene un objeto de conocimiento: las acciones en el mundo cotidiano. Asimismo, tiene un procedimiento metodológico: la reducción fenomenológica, con la puesta en suspenso a la conciencia del sujeto cognoscente y la creencia en el sentido común en la socialidad mundana, mediante la epojé de la actitud natural. Y, se vincula con la hermeneusis como método que permite interpretar las conductas de los alter ego y

realizar la autointerpretación de sus propias acciones, en cuanto ego.

A través de la fenomenología social se logra comprender los significados que los sujetos le otorgan a las acciones, experiencias y vivencias de los actores sociales, en el mundo social o mundo de la vida cotidiana.

El sujeto no es ingenuo, sino que posee un repositorio, un acervo experiencial mediante el cual se aproxima de una manera diferente a la comprensión de la realidad, tanto de los actos como de las acciones. Con ese propósito el sujeto cognoscente va a estar incorporado en ese mundo cotidiano con una visión experiencial en donde la intersubjetividad está muy presente.

La intersubjetividad, la comprensión y la interpretación son categorías fundantes y preponderantes en la investigación mediante la epojé de la actitud natural, como modo propio de la fenomenología social de construir conocimiento del mundo cotidiano, el mundo de la vida, el mundo social y convivencia.

Con apoyo en la fenomenología social el sujeto cognoscente, a partir de un almacenamiento de experiencias, sin que tenga que realizar un acto cognitivo de reflexión las rememora, para ponerlas en contexto actual y elaborar una nueva experiencia que se amplía con la vivencia del momento, la cual contiene la vivencia anterior. Ahora bien, esa rememoración se logra, a su vez, cuando la

objetiva mediante los simbolismos. El simbolismo tiene que ser concebido como un sistema de signos y señales, consistentes en actos, declaraciones, manifestaciones o enunciados que tienen su existencia, que han de ser interpretados, muchas veces, con independencia, del sustrato que subyace en el sentido lingüístico.

Referencias

- Aguirre-García, Juan y Jaramillo-Echeverri, Luis (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, (pp. 51-74). Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
- Arias, José (2013). *Fenomenología*. [Presentación Prezzi] <https://bit.ly/4a2RM2g>
- Balbontín, Cristóbal (2015). El problema de la constitución de la intersubjetividad en el pensamiento de Husserl. *En Alpha*, N° 41, (pp. 251-268). https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n41/art_17.pdf
- Belvedere, Carlos (s.f.). *La fenomenología y las ciencias sociales*. Una historia de nunca empezar. <https://bit.ly/47VSKLR>
- Bolio, Antonio (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, núm. 65, diciembre, 2012, (pp. 20-29) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf>
- Contreras-Colmenares, Adrián (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Dilthey, Wilhelm (1883/1949). *Introducción a las ciencias del espíritu. En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la*

- historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dreher, Jochen (s.f.). *Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckman*. <https://bit.ly/3T4gER6>
- Falla Ramírez, Uva (2020). La fenomenología social, horizonte de posibilidades para el Trabajo Social. En: Gil Claros, María Fernanda (Ed. Científica). *Pensando la Intervención Social*. (pp. 25-38). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://bit.ly/3uvVEbN>
- Gros, Alexis (2016). Alfred Schutz, un fenomenólogo inusual: una reconstrucción sistemática de la recepción schutziana de Husserl. *En Discusiones Filosóficas*. Año 17, N° 29, julio-diciembre 2016. (pp. 149-173). <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v17n29/v17n29a10.pdf>
- Gros, Alexis (2017). Alfred Schütz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista Mexicana de Sociología* 79, núm. 4 (octubre-diciembre, 2017) (pp. 755-784). <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol79/num4/v79n4a3.pdf>
- Krause, Mercedes (2013). Sentido común y clase social: una fundamentación fenomenológica. *En Astrolabio*. Etapa nueva. N° 10. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/download/3308/4495/13638>
- Maldonado, Carlos (2022). La complejidad humana consiste en un entramado de tiempos. *En Cinta de Moebio* 73 (pp. 14-23). <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n73/0717-554X-cmoebio-73-00014.pdf>
- Reyes Puig, Magdalena (2018). *Elogio de la duda*. En Filosofía & Co. <https://www.filco.es/elogio-de-la-duda/>
- Rizo García, Marta (2007). Alfred Schütz y la teoría de la comunicación. Reflexiones desde la comunicología posible. *Questión*; vol. 1, no 15. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30621>
- Salguero Lamillar, Francisco (2001). *Teoría General de los Signos y del Significado. Información: Tratamiento y Representación*. En Nepomuceno, Quesada & Salguero (eds.) 2001. Capítulo 3; (pp. 41-58). Universidad de Sevilla: Servicio de Publicaciones. <https://personal.us.es/salguero/Publicaciones/TeoSign.pdf>
- Sesarego Acosta, Emiliano (2019). El diálogo entre Aron Gurwitsch y Alfred Schütz en torno a la noción de mundo de la vida. *Acta fenomenológica latinoamericana*. Volumen VI. 2019, (pp. 433-444). (Actas del VII Coloquio Latinoamericano de Fenomenología). Círculo Latinoamericano de Fenomenología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3QYKTqd>
- Schütz, Alfred (1932). La construcción significativa del mundo social. *Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Schütz, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Maurice Natanson (comp.). Traducción: Néstor Míguez. Primera edición en Castellano, 1974. Buenos Aires: Amorrortu.
- Soto Núñez, Claudia y Vargas Celis, Ivonne (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *En Cultura de los Cuidados* (Edición digital), 21 (48). <https://bit.ly/46yWzFH>
- Todorov, Tzvetan (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila.



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Ensayo

Educar para la Sostenibilidad en Colombia: una necesidad institucional

Educating for Sustainability in Colombia: An Institutional Need

Martha Paola Montenegro¹

Oscar Eduardo Collazos²

Contacto: colla.81@hotmail.com

Resumen

La educación debe articularse con los actuales fenómenos sociales y climáticos, debe corresponder y dar respuesta a las nuevas generaciones, las cuales traen consigo múltiples situaciones y problemáticas que resolver, consecuencias del comportamiento y acciones del ser humano. La finalidad de este ensayo es reflexionar acerca de la institucionalización de estrategias orientadas a educar para la Sostenibilidad, en el marco de las políticas educativas sobre medio ambiente desarrolladas por el Ministerio de Educación en Colombia. Se concluye que se debe fortalecer esta política para incorporar en el currículo o planes de estudio proyectos contextualizados, y, en consecuencia, se puedan concretar acciones educativas verdaderamente alineadas a las nuevas exigencias de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible.

Palabras clave

Desarrollo sostenible, educación, estrategias educativas.

Abstract

Education must be articulated with the current social and climatic phenomena, it must correspond and respond to the new generations, which bring with them multiple situations and problems to solve, consequences of human behavior and actions. The purpose of this article is to reflect upon the institutionalization of strategies aimed at educating for sustainability, within the framework of educational policies on the environment developed by the Ministry of Education in Colombia. To conclude, this policy should be strengthened to incorporate contextualized projects into the curriculum or study plans, and, consequently, educational actions can be truly aligned with the new demands of human development and socially sustainable

Keywords

Sustainable development, education, educational strategies.

Recibido: 27-10-2022 | Aceptado: 30-12-2022



¹ Institución Educativa Misael Pastrana Borrero (Colombia). <https://orcid.org/0009-0008-8038-6869>

² Institución Educativa La Ulloa (Colombia). <https://orcid.org/0009-0000-1597-4498>

En los últimos años se ha generado una necesidad de educar para la sostenibilidad, es decir, para que los estudiantes tengan la capacidad de hacerse responsables del cuidado tanto de sí mismos, como de su comunidad y el ambiente en que se vive. Esta educación articulada está encaminada a nuevos conocimientos, habilidades, conductas y cambios que el ser humano debe hacer en su vida, no solo por convicción sino por necesidad. Como consecuencia del comportamiento y acciones del ser humano en detrimento del planeta se han establecido nuevas pretensiones para enfrentar y solucionar, desde la educación, los graves problemas ecológicos y sociales que por diversas circunstancias han sumido a la civilización actual en una profunda crisis (por ejemplo, UNESCO, 2022a, 2022b). De este modo, desde el inicio del presente siglo, se ha buscado afrontar de manera manifiesta estas problemáticas mediante un desarrollo sostenible que promueva un cambio económico, cultural, social y educativo, a partir de una ética de la sostenibilidad, la cual, más allá de lo ecológico, pueda cubrir los diversos ámbitos de interacción humana (Aznar, 2010). En este sentido, la escuela como unos de los espacios sociales más importantes debe institucionalizar la educación para sostenibilidad como parte de su compromiso formativo.

La educación, en efecto, tiene un papel crucial en la promoción y el fomento del

desarrollo sostenible; como parte de la formación académica y ciudadana, se puede sensibilizar sobre la importancia de la sostenibilidad y las consecuencias negativas de nuestras acciones si no se toma en cuenta el impacto ambiental y social. La educación puede ayudar a generar una cultura de la sostenibilidad, a desarrollar habilidades y competencias necesarias para la construcción de un mundo sostenible. Partiendo de esto, surge la reflexión sobre hasta qué punto en las escuelas se está avanzando en la educación para la sostenibilidad y si esto es un propósito que está institucionalizado como parte del currículo.

Con respecto al concepto de Desarrollo sostenible, este no tiene una definición limitada y única; sin embargo, puede concebirse desde el enfoque integral de los factores que involucra: lo socioeconómico, cultural y ambiental. Este concepto surge de la preocupación por los impactos negativos del desarrollo económico y social en el medio ambiente y en las sociedades humanas; es así que esta noción se difundió a partir del informe *Nuestro Futuro Común* (Our Common Future) o Informe Brundtland (ONU, 1987), en el cual se señaló lo siguiente: "...está en manos de la humanidad hacer que el desarrollo sea sostenible, es decir, asegurar que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias" (ONU, 1987, p. 29).

Seguidamente, se ha insistido en el desarrollo sostenible, para lo que se propusieron 17 objetivos (ONU, 2015, 2018) y su relación con la educación (ONU, 1993, 2002; UNESCO, 2014, 2015a, 2015b, 2021) para su alcance. Se parte del fundamento de que la educación es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar al desarrollo sostenible: "La educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible" (UNESCO, 2017, p. 7). La educación, entonces, debe ser orientada hacia el bienestar de los individuos; como como señala Irina Bokova:

Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos. (UNESCO, 2017, p. 8).

De esta manera, se hace necesario que se integren aspectos relacionados con la sostenibilidad en la educación formal e informal, para que las nuevas generaciones tengan una comprensión profunda y amplia de los desafíos y oportunidades que ofrece el desarrollo sostenible. Para lograr educar en sostenibilidad e institucionalizarlo se deben tomar en cuenta varias aristas; por ejemplo, el conocimiento del contexto y las dificultades que históricamente ha atravesado una región, para hacerle frente y poder establecer como parte del proceso formativo el desarrollo sostenible. Al respecto,

Gutiérrez y Moreno (2022), en referencia a la promoción de la educación para la sostenibilidad en la ruralidad colombiana, mencionan que "...la pobreza, el analfabetismo, la marginalidad digital y la falta de recursos son limitaciones que han tenido gran repercusión en el logro de una educación de calidad con miras hacia un 2030 sostenible" (p.57).

Asimismo, teniendo en cuenta el cambio fundamental en que se piensa el rol de la educación en el desarrollo mundial, es prioridad que la docencia esté orientada y articulada con los Objetivos del Desarrollo Sostenible. Se requiere, entonces, una transformación en la forma de pensar y actuar de la docencia, para que así pueda no solo transmitir el conocimiento, sino formar significativamente mediante la experiencia y el ejemplo. Es importante que los docentes adquieran nuevos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que empoderen para contribuir a esta educación con fines sostenibles (UNESCO, 2017).

Además, en cuanto a actividades dentro de la escuela, algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje, como escenificación de situaciones y simulaciones de una problemática real analizables desde distintos puntos de vista y debatibles desde diversos medios, ayudarán a los estudiantes a apropiarse en su vida cotidiana los conocimientos sobre la educación para sostenibilidad. Una referencia de esto es el proyecto educativo centrado en la conformación de la red de huertos escolares ecológicos

comunitarios (Barrón y Muñoz, 2015), abordado desde un estudio de caso de problemáticas locales; este trabajo muestra que la educación sostenible permite construir espacios socioeducativos transversales y desarrolla competencias transversales para la innovación de la cultura, lo que abre el diálogo y la negociación como vía de reflexión y solución a las diferentes necesidades y problemas que en el mundo se van planteando.

El Estado colombiano desde diversos pronunciamientos y regulaciones ha mostrado su interés y preocupación por el cuidado y recuperación del medio ambiente, lo que se ha extendido hacia el abordaje del desarrollo sostenible, y de una educación ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible (Cf. Rendón *et al.*, 2018) en consonancia con lo que se promueve desde la ONU y la UNESCO.

En ese sentido, existe una preocupación común sobre el ambiente y su sostenibilidad. La Política Nacional de Educación Ambiental de Colombia trabaja articuladamente con el Sistema Nacional Ambiental con actores gubernamentales y no gubernamentales, quienes se centran en orientaciones, normas, programas, actividades e instituciones que impulsan la puesta en marcha de los principios generales ambientales. De esta manera, en la búsqueda de una educación sostenible se precisa de un componente dinámico, creativo, eficaz y de gestión ambiental, y al mismo tiempo, la generación de espacios de concertación y de

trabajo colaborativo con las instituciones y organizaciones de la sociedad civil, involucradas en la temática ambiental: el sector privado, los diversos gremios, y el compromiso político (Ministerio de Educación Nacional, 2005. En adelante MEN)

El MEN ha promovido y desarrollado proyectos ambientales escolares con el fin de fortalecer la Política Nacional de Educación Ambiental; esta formación se orienta como parte integral del ambiente, en la comprensión de sus problemáticas y de sus soluciones, a la par del emprendimiento de dinámicas naturales y socioculturales que aporten y construyan.

Este proceso de educación ambiental se busca abordar desde la contextualización para que los conocimientos sean significativos pues están enmarcados en la cotidianidad, y por tanto se forme en valores cónsonos con las dinámicas naturales y socioculturales. Asimismo, se aborda desde procesos de concertación interinstitucional, la escuela se vincula con la comunidad y las instituciones para solucionar las problemáticas del contexto. Se precisa también de la participación individual y colectiva para el diseño, la evaluación y la ejecución del proyecto a fin de garantizar un compromiso. Por último, se advierte el reconocimiento a la interculturalidad, en un trabajo conforme las necesidades particulares dentro de referentes nacionales y universales (MEN, 2005).

Atendiendo a la complejidad de este tema, la política educativa se orienta, no solo al reconocimiento y comprensión de lo ambiental desde su dimensión natural, fisicoquímica y biológica, sino también desde la dimensión humana con las implicaciones demográficas, sociales, económicas, técnicas, tecnológicas, políticas y culturales.

Con relación a las instituciones educativas, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ubica a la Política como un eje que favorece la articulación de distintos saberes, conceptos, métodos y contenidos que atraviesa el Plan de Estudios para encontrar soluciones a los problemas ambientales del entorno en el que el alumno se desenvuelva como individuo y como colectivo. Partir del propio entorno y reconocerlo conlleva aprendizajes significativos y obliga a cuestionar los comportamientos, a relacionarse de manera diferente, mirar de manera comprensiva el medio y reelaborar la realidad (MEN, 2005).

De esta manera, en el despliegue de la educación para la sostenibilidad y la consecución de aprendizajes significativos, se debe promover la interdisciplinariedad, para que un tema o caso de estudio sea abordado, argumentado e interpretado desde áreas diferentes. Además, se deben fortalecer las competencias de pensamiento científico, en el marco de la transversalidad tanto académica como comunitaria. De este modo, otros conocimientos se integran a la escuela, su Plan

de Estudios y, en general, al desarrollo de las instituciones y de su respectiva comunidad (MEN, 2005)

Como estrategia institucionalizada para hacerle frente a la problemática ambiental desde la educación, se cuenta con los proyectos ambientales escolares PRAE, trabajo conjunto entre el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Ministerio de Educación Nacional. Vale señalar que esta estrategia no se basa en la inclusión de la una asignatura de educación ambiental, desde los PRAE se busca trazar una ruta para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible, desde cualquier nivel educativo. Se precisa, entonces, que la educación para el desarrollo sostenible genere transformación social para alcanzar la sostenibilidad de las comunidades a nivel local, regional y nacional (Gómez, 2018).

Al respecto, el MEN (2005) señala que para el desarrollo de los PRAE se deben tomar en cuenta lo siguiente: la relación del proyecto y comunidad y cómo se evoluciona a partir de la participación y compromiso comunitario; la relación proyecto e institución educativa (papel de la escuela, la comunicación entre los miembros, la organización, estructuras de apoyo, etc.); relación del proyecto con los actores que lo ejecutan (el equipo docente, sus percepciones sobre el problema ambiental tratado, el manejo de la información, la capacidad de reflexionar, las actitudes y valores, el nexo con la comunidad, capacidad de gestión,

dinámica del equipo, entre otros; relación del proyecto con el currículo escolar: criterios de selección del problema, adecuación de los planes de estudio, espacio para la construcción de aprendizajes significativos y reflexiones éticas ligadas al medio ambiente; por último, la relación proyecto y los alumnos, es decir, conocer las concepciones y obstáculos para la construcción del conocimiento y para la visión sobre la protección ambiental y su entorno, su compromiso, sus valores y actitudes, etc.

En este sentido, los PRAE son hasta ahora la vía para educar en desarrollo sostenible en la educación colombiana; no obstante, aún carecen de una institucionalidad coherente con la complejidad que precisa alcanzar una ética y consciencia crítica que garantice el equilibrio entre lo económico, el bienestar social y la protección del planeta. Hay variados aspectos que hay que mejorar, por ejemplo, la integración al currículo de la Educación Ambiental se despliega a partir de actividades puntuales, lo que no permite la transversalización curricular de los PRAE, ni logra un impacto en la comunidad educativa; además algunos docentes poseen visiones muy reduccionistas sobre el ambiente, y en consecuencia no hay integración curricular puesto que estos temas se delegan solo a los docentes de ciencias naturales (Jaramillo *et al.* 2017).

Asimismo, el abordaje desde el contexto con el fin de impactar no solo dentro de la escuela, muchas veces no se puede lograr, pues

existen algunas limitaciones, como el desconocimiento de la dimensión ambiental sistémica propia de la localidad, para vincular los PRAE a los procesos locales de gestión ambiental (Mora-Ortiz, 2016).

Se reconocen los alcances de los PRAE como política ambiental, no obstante falta fortalecer su implementación para que realmente puedan educar en sostenibilidad. Con respecto a las dificultades que presentan los PRAE, Carrillo y Cacua (2019) señalan:

...se da un escaso conocimiento de las realidades ambientales, no se plantea un trabajo serio y profundo de estos problemas sino que se toma como un trabajo superficial que amerita una calificación numérica, la formación de los diferentes actores involucrados en los procesos investigativos es de baja calidad, no existe un constante diálogo entre las diferentes disciplinas, conocimientos y saberes, se da mucha prioridad a los resultados y no a los procesos, no hay una formación sólida en la parte humana y social, se presenta un abandono de la cultura en algunas instituciones lo que ocasiona que se reflejen otras culturas que no tienen que ver con el entorno en el que se desarrolla la investigación. (p. 178)

A partir de lo anterior, se advierte que la educación para el desarrollo sostenible debe ser un eje transversal, para que dé paso a procesos de transformación de dinámicas naturales y socioculturales, y para que pueda contribuir al logro de una visión global e integral que involucre a todos los sectores y actores sociales y promueva una verdadera educación ambiental

y sostenible. En palabras de Flórez-Yepe (2015):

Educación para el desarrollo sostenible debe ser un modelo de desarrollo basado en conocimiento desde la educación, innovación, y el trabajo en red tiene que avanzar a generar seres humanos para lo económico, lo social y lo ambiental; además, debe ser el puente para el fortalecimiento de la cultura y el soporte para la tendencia de una nueva forma cultural de respecto por los recursos naturales y una nueva forma de abordaje de estos. (p. 10)

De esta manera, se debe seguir reflexionando sobre cómo incorporar en el currículo o planes de estudio estos proyectos para que se puedan concretar acciones educativas verdaderamente alineadas a las nuevas exigencias de un desarrollo humano ambiental y socialmente sostenible. Finalmente, es importante precisar que aún falta mucha conciencia académica para que la educación en general se fomente el desarrollo sostenible, por lo tanto, es momento de empoderar a los docentes, alumnos y directivos en la toma de decisiones conscientes y actuar responsablemente en aras de la integridad ambiental, viabilidad económica y una sociedad justa para las generaciones presentes y futuras.

Referencias

Aznar, Pilar (2010). Educación para el desarrollo sostenible: reflexiones teóricas y propuestas para la acción. *Edetania*, 37, 129-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709364>

Barrón Ruiz, Ángela y Muñoz Rodríguez, José Manuel (2015). Los huertos escolares comunitarios: fraguando espacios socioeducativos en y para la sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 213-239. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.010>

Carrillo, José y Cagua, Shirley (2019). Educación ambiental en Colombia: hacia un óptimo desarrollo sostenible. *Dialéctica*, 1 (15), 170-182. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/7424>

Gutiérrez, Diana y Moreno, Marly (2022). Objetivos, Acuerdos y Metas que Promueven la Educación para la Sostenibilidad en el Contexto Rural Colombiano. *Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC*, (8) 15, 52 – 59. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinformativa/article/view/1770>

Flórez-Yepe, Gloria (2015). La educación ambiental y el desarrollo sostenible en el contexto colombiano. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.5>

Jaramillo Carrillo, Silvia; Alzate Martínez, Liceth y Cardona, Juan (2017). Un estudio exploratorio sobre las concepciones acerca de la educación ambiental de integrantes de la comunidad de dos establecimientos educativos del departamento de Antioquia. *Bio – grafía*. Edición Extraordinaria.1352–1359. <https://doi.org/10.17227/biografia.extra2017-7309>

Ministerio de Educación Nacional (2005). *Educación para el desarrollo sostenible*. Autor. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulo-90893.html>

Mora-Ortiz, Juan Ricardo (2016). Los proyectos ambientales escolares. Herramientas de gestión ambiental. *Bitácora Urbano territorial*, 25, 67-74. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v2n25.39975>

ONU (1987). *Nuestro futuro común*. Alianza

ONU (1993). *Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*.

- Autor. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N92/836/58/PDF/N9283658.pdf?OpenElement>
- ONU (2002). *Informe de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible*. Autor. <https://www.un.org/es/ga/president/65/isues/sustdev.shtml>
- ONU (2012). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible*. Autor. <https://www.un.org/es/conferences/environment/rio2012>
- ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Autor. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Autor. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Rendón, Lina; Escobar, Julia; Arango Álvaro; Molina, J.; Villamil, Tomás y Valencia, David (2018). Educación para el desarrollo sostenible: acercamientos desde una perspectiva colombiana. *Revista Producción + Limpia*, 13 2, 133 -149. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-04552018000200133
- UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la educación del Programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo sostenible*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- UNESCO (2015a). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888_spa
- UNESCO (2015b). *Foro Mundial sobre la Educación 2015*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa
- UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2021). *Conferencia mundial de Educación para el desarrollo sostenible. Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Autor. <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-es.pdf>
- UNESCO (2022a). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO (2022b). *Transformar juntos la educación para futuros justos y sostenibles*. Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984_spa