AAT1045

UCAB Universidad Católica
CENTRO

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
RÉGIMEN ESPECIAL DE DOCTORADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR MEDIANTE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN AMBIENTE DE APRENDIZAJE MIXTO

Requisito de grado para optar al título de

Doctor en Educación

TOMO I (II)

Autor: Marcos Requena

Tutor: Antonieta Silva

Caracas, Enero 2011

Prof. Asociado

AGRADECIMIENTOS

La presente investigación no habría sido posible sin la buena voluntad de una variedad de personas.

En primer lugar, se encuentra Dios, fuente de energía vital, inteligencia y amor. Sin Él, nada podría, nada sería.

Luego se encuentran mis familiares más cercanos, los que me inspiran cada día y llenan mi alma de fortaleza: mis padres, encarnado como Marcos o en espíritu como Carmen; mis lindas hermanas; Alba, mi esposa amada; Maralbis y Claudia, iris de nuestros ojos y frescura de la casa. ¡Cuánta ausencia de mi parte durante la realización de este trabajo!

Están también los profesores del Programa Especial de Licenciatura en Educación de la UCAB, quienes amablemente prestaron su tiempo a las entrevistas y abrieron las puertas de sus aulas para las observaciones de clase. Junto con ellos, se encuentran los estudiantes y egresados del Programa, quienes brindaron su colaboración en las entrevistas, las encuestas y la facilitación de sus productos académicos.

Igualmente importante fue el apoyo del Equipo Coordinador del Programa, liderado por Zulma Cirigliano, y del personal del Centro de Estudios en Línea, en las personas de Mariela Adrián, Marisela Barrios y Yesenia Contreras. Sus opiniones fueron, como siempre, de gran valor. Igualmente agradezco el aporte dado con gran amabilidad por Hilda de George, Luis Nascimento y Pablo Ríos.

Finalmente, manifiesto mi agradecimiento a mi tutora, Antonieta Silva, quien me ofreció luces durante el camino y facilitó el largo viaje emprendido.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Págs.
RESUMEN xii
CAPÍTULO I
EL PROBLEMA 13
Contexto y Planteamiento del Problema 13
Objetivo General 21
Objetivos Específicos 22
Justificación 22
CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO 24
Sustento Onto-epistemológico 24
Teorías de Aprendizaje Orientadas al Desarrollo Cognitivo, la Construcción de Significado y el Manejo de Estrategias 25
La Evaluación Dinámica 28
La Educación en Ambiente de Aprendizaje Mixto 29
El Aprendizaje Mixto. Definición, Elementos y Beneficios 29
Mediación y Evaluación de los Aprendizajes en Línea 30
La Formación Docente en el Actual Contexto Sociocultural 33
Competencias Docentes Actualmente Demandadas 33
Elementos Procedimentales de la Formación Docente Requerida 36
La Práctica Reflexiva como Modelo Didáctico 37
Elementos y Fases de la Práctica Reflexiva 37
Mediación de Aprendizajes en el Modelo del Práctico-Reflexivo 38
Evaluación de Competencias Docentes 39
Conceptuación, Características y Técnicas de Evaluación de Competencias 39
El portafolio como Técnica de Evaluación de Competencias 40
CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO 41
Enfoque de investigación 41
Tipo y diseño de Investigación 42
Tipo 42
Diseño 42
Metodología 43
Unidad de Análisis, Poblaciones y Muestras 44
Unidad de Análisis 44
Poblaciones 45
Muestras 45
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos 46
Técnicas de Análisis 50
Procedimientos 53
CAPITULO IV
CONDICIONES DEL PROCESO FORMATIVO 58
Sobre las condiciones macro 59

Condiciones Micro 60
Condiciones Técnico-ambientales del Programa 61
Concreción de la Modalidad Mixta 61
Uso de la Plataforma Tecnológica 68
Condiciones de los Participantes 71
Conocimiento Inicial 71
Conceptos. 73
Actitudes 75
Procedimientos. 76
Expectativas de eficacia. 82
Expectativas de resultado. 83
Heterogeneidad Académica de los Grupos 88
Condiciones de Contenidos 92
Contenidos Relevantes 92
De filosofía de la educación 93
De didáctica 97
De evaluación educativa 103
De gerencia de la educación 106
De investigación educativa 110
De psicología educativa 116
De sociología de la educación 118
Secuencia 120
De evaluación educativa 121
De investigación educativa 125
Integración de Contenidos 133
Coherencia Contenido – Asignaciones, Suficiencia y Significatividad Potencial 134
Condiciones de los Docentes 146
Nivel de Compromiso 147
Nivel de compromiso del profesor de Práctica Profesional I 152
Nivel de compromiso del profesor de Práctica Profesional II y III 159
Nivel de compromiso del profesor de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa 169
Nivel de compromiso del profesor de Didáctica Espacial I y Didáctica Especial II 183
Formación 199
Concluyendo 205
CAPÍTULO V
FINES Y MACROESTRATEGIA DEL PROCESO FORMATIVO 207
Los Fines Pedagógicos Centrales: Aprender a... 211
Evaluar 211
Planificar 217
Aplicar Estrategias Didácticas 220
Integrar Conocimiento 223
Reflexionar 226

La Macroestrategia o Modelo Didáctico: la Práctica Reflexiva 237
Aprendizaje Autónomo 238
Aprendizaje Orientado por Proyecto 249
Interdisciplinariedad 258
Aprendizaje Colaborativo 263
Aprendizaje Asistido por las TIC 266
Concluyendo 268
CAPÍTULO VI 273
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNO VIRTUAL: EL FORO DE CONTENIDO 273
Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional I 276
Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional II 295
Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional III 306
Acciones y Procesos en Foros de Investigación Educativa 314
Acciones y Procesos en Foros de Didáctica Especial I 324
Acciones y Procesos en Foros de Didáctica Especial II 335
Acciones y Procesos en Foros de Evaluación de los Aprendizajes 345
Concluyendo 363
CAPÍTULO VII
RESULTADOS DEL PROCESO FORMATIVO 365
Competencia Pedagógica 369
Unidad de Competencia: Planifica Experiencias Educativas 372
Unidad de Competencia: Aplica Eficientemente Estrategias de Enseñanza 379
Unidad de Competencia: Evalúa Experiencias de Enseñanza-Aprendizaje 389
Competencia Investigativa 402
Unidad de Competencia: Recoge Datos de Manera Sistemática 403
Unidad de Competencia: Diseña Investigaciones Educacionales Orientadas al Cambio 407
Unidad de Competencia: Evalúa la Implementación de Planes de Intervención 423
Unidad de Competencia: Reflexiona sobre su Experiencia 430
El Aporte de Otras Competencias 435
Competencia Comunicativa 436
Competencia Ética 443
Competencia Tecnológica 448
Concluyendo 453
CAPÍTULO VIII
INTEGRACIÓN DE CONCLUSIONES. EL MODELO DE FORMACIÓN 457
Síntesis Integradora de Conclusiones 457
Sobre las Condiciones del Proceso Formativo 458
Sobre los Fines y Macroestrategia del Proceso 464
Resultados del Proceso Formativo 468
Categoría Central: la Formación del Docente Investigador en un Programa de Modalidad Mixta basado en la Práctica Reflexiva 470
Modelo Formativo Resultante 472

CAPÍTULO IX
RECOMENDACIONES 476
En Relación con la Dimensión Científica de la Investigación 476
En relación con la Dimensión Pragmática de la Investigación 479
REFERENCIAS 482

ÍNDICE DE TABLAS

Págs.
Tabla 1. Distribución de asignaturas del Programa en el plan de estudios..... 19
Tabla 2. Focos de atención del proyecto inicial y del proyecto afinado durante su implementación..... 21
Tabla 3. Conocimiento conceptual inicial de los participantes en el Programa..... 74
Tabla 4. Conocimiento actitudinal inicial de los participantes en el Programa..... 77
Tabla 5. Conocimiento procedimental inicial de los participantes en el Programa..... 80
Tabla 6. Conocimientos iniciales identificados en los participantes del Programa..... 81
Tabla 7. Número de participantes del Programa, por semestre y mención, en el período octubre 2009 – febrero 2010..... 89
Tabla 8. Contenido del área de la filosofía, relevante en un programa de formación docente..... 94
Tabla 9. Contenido del área de didáctica, relevante en un programa de formación docente..... 99
Tabla 10. Contenido del área de evaluación educativa, relevante en un programa de formación docente..... ...103
Tabla 11. Contenido del área de gerencia de la educación, relevante en un programa de formación docente..... ...107
Tabla 12. Contenido del área de la investigación educativa, relevante en un programa de formación docente..... ...111
Tabla 13. Contenido del área de la psicología educativa, relevante en un programa de formación docente..... ...117
Tabla 14. Contenido del área de la sociología de la educación, relevante en un programa de formación docente..... ...119
Tabla 15. Secuencia de los contenidos de investigación educativa propuesta por expertos consultados para un programa de formación docente basado en la práctica reflexiva..... ...129
Tabla 16. Relación semestre – fase de investigación en un Programa de formación docente, concebida por tres expertos consultados..... ...133
Tabla 17. Tres actividades y materiales sin correspondencia mutua, pertenecientes a la materia Investigación Educativa..... ...140
Tabla 18. Escala de cumplimiento de los criterios de compromiso

docente..... ...149
Tabla 19. Escala de valoración del nivel global de compromiso docente..... ...150
Tabla 20. Cumplimiento de criterios de compromiso de los docente de Práctica Profesional I, I y III, Investigación Educativa, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes..... ...151
Tabla 21. Fecha de entrega y retroalimentación de productos de Didáctica Especial I y Didáctica Especial II en períodos 2009 – 2010..... ...194
Tabla 22. Condiciones del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta y las necesidades de formación del profesor de dicho programa, implicadas por dichas condiciones.....199
Tabla 23. Conocimiento inicial del participante y fin pedagógico orientado a modificarlo..... ...209
Tabla 24. Objetivos específicos de materias teórico-instrumentales, asociados con el fin pedagógico de aprender a integrar conocimientos..... ...223
Tabla 25. Fines pedagógicos de materias teórico-instrumentales del Programa, materias que contempla cada fin según su papel sea central o no central. 236
Tabla 26. Actividades de aplicación de estrategias de aprendizaje en las materias teórico-instrumentales del Programa y mediación ofrecida para el aprendizaje de dichas estrategias..... ...248
Tabla 27. Actividades, por materia, en las que se aplica la estrategia de la interdisciplinariedad; modo de aplicación..... ...259
Tabla 28. Actividades presenciales y a distancia en las que se desarrolla la estrategia del aprendizaje colaborativo..... ...264
Tabla 29. Distribución de los fines pedagógicos centrales del Programa en las siete materias teórico-instrumentales..... ...268
Tabla 30. Síntesis de hallazgos respecto de las estrategias constitutivas de la práctica reflexiva en las siete materias teórico-instrumentales del Programa..... ...272
Tabla 31. Acciones de moderación de foros identificadas en las materias teórico-instrumentales del Programa..... ...361
Tabla 32. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia planifica experiencias educativas..... ...372
Tabla 33. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia aplica eficientemente estrategias de enseñanza..... ...379
Tabla 34. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia evalúa experiencias de enseñanza-aprendizaje..... ...389
Tabla 35. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia recoge datos de manera sistemática..... ...403
Tabla 36. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia diseña investigaciones educativas orientadas al cambio..... ...407
Tabla 37. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia evalúa la implementación de planes de intervención..... ...423
Tabla 38. Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia reflexiona sobre su experiencia..... ...430
Tabla 39. Categorías de análisis y evidencias de la competencia comunicativa..... ...438

Tabla 40. Categorías de análisis y evidencias de la competencia ética..... ...445
Tabla 41. Categorías de análisis y evidencias de la competencia tecnológica..... ...449

ÍNDICE DE FIGURAS

Págs.

Figura 1. Cuatro grupos interactuantes de factores en el hecho educativo: técnico-ambientales del programa, de los estudiantes, del contenido y del docente..... 60
Figura 2. Distribución de las materias del Programa según las combinaciones presencialidad – virtualidad en la modalidad mixta..... 63
Figura 3. Precisión de la modalidad mixta en el Programa objeto de estudio. Relación con otras categorías..... 67
Figura 4. Expectativas de los estudiantes al ingresar al Programa..... 85
Figura 5. Implicaciones de la densidad ocupacional de los participantes del Programa..... 88
Figura 6. Implicaciones de la heterogeneidad de los grupos estudiantiles del Programa.....91
Figura 7. Contenidos relevantes del área filosofía y sus relaciones en un programa de formación docente..... 97
Figura 8. Características, tópicos y aplicación de los contenidos de didáctica, relevantes en un programa de formación docente, resultantes de la interacción teoría emergente – teoría vigente..... ...102
Figura 9. Contenido relevante de evaluación educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa..... ...105
Figura 10. Contenido relevante del área gerencia de la educación en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa..... ...110
Figura 11. Contenido relevante del área investigación educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa..... ...114
Figura 12. Contenido relevante del área psicología educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa..... ...118
Figura 13. Contenido relevante del área sociología de la educación en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa..... ...120
Figura 14. Propiedades favorables del contenido en un programa de formación docente, de modalidad mixta, basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico..... ...144
Figura 15. Redes sociales con más aplicaciones educativas, excluyendo aquellas en las que se precisa ser mayor de edad para usarlas o las que no tienen una potencialidad educativa genérica..... ...202
Figura 16. Condiciones de la formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.....206
Figura 17. Componentes y estructura de la V de Gowin.....243
Figura 18. Mapa conceptual elaborado por estudiante de Investigación Educativa..... ...245
Figura 19. Implementación del aprendizaje orientado por proyecto en las cuatro

materias del eje integrador.....256
Figura 20. Propuesta de implementación de la estrategia aprendizaje orientado por proyecto en las materias teórico-instrumentales de un programa basado en la práctica reflexiva.....258
Figura 21. Mapa mental de un grupo de estudiantes de Práctica Profesional II.....261
Figura 22. Síntesis de las acciones y procesos de los Foros de Contenido de Práctica Profesional I, período octubre 2009 – febrero 2010.....277
Figura 23: Acciones y procesos de los foros de contenido de Práctica Profesional I, período octubre 2009 – febrero 2010.....279
Figura 24. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Práctica Profesional II, período marzo – junio 2009.....298
Figura 25. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Práctica Profesional III, período octubre 2009 – febrero 2010.....309
Figura 26. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Investigación Educativa, período octubre 2009 – febrero 2010.....317
Figura 27. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Didáctica Especial I, período marzo – junio 2009.....328
Figura 28. Tablero de discusión del foro de la sesión 6 de Didáctica Especial I correspondiente al período marzo-julio 2009.....333
Figura 29. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Didáctica Especial II, período octubre 2009 – febrero 2010.....339
Figura 30. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Evaluación de los Aprendizajes, período octubre 2009 – febrero 2010.....348
Figura 31. Desarrollo de las actuaciones cognitivas, sociales y moderadas en una comunidad de aprendizaje.....363
Figura 32. Unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias de la competencia pedagógica desarrollada en el Programa objeto de estudio.....401
Figura 33. Unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias de la competencia investigativa desarrollada por el Programa objeto de estudio.....434
Figura 34. Modelo de formación de un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva, dirigido al desarrollo de competencias del docente investigador.....473

LISTADO DE ANEXOS (CARPETAS Y DOCUMENTOS EN CD)

Anexo 1. Ciento cuarenta y seis documentos primarios introducidos en Atlas Ti 5.2 para su análisis: cuestionarios, entrevistas, observaciones de clases, publicaciones de foros de contenido, artefactos de estudiantes, componentes reflexivos de portafolios docentes y memorias finales.

Anexo 2. Cuestionarios para encuesta de estudiantes y egresados del Programa.

Anexo 3. Guía de la primera entrevista al profesor de Práctica Profesional I.

Anexo 4. Cuestionarios respondidos por expertos en el área de investigación

educativa.

Anexo 5. Cronograma de clases del programa objeto de estudio, período octubre 2009 – febrero 2010.

Anexo 6. Documentos programáticos y otros documentos de las quince materias del programa objeto de estudio.

Anexo 7. Recursos de Blackboard Academic Suite™.

Anexo 8. Mención y fecha de nacimiento de estudiantes del período octubre 2009 febrero 2010.

Anexo 9. Análisis crítico de la organización escolar, realizado por un participante para Gerencia de la Educación.

Anexo 10. Análisis de caso elaborado por un participante para Investigación Educativa.

Anexo 11. Material entregado en Ética Profesional, con baja significatividad potencial.

Anexo 12. Diseño curricular del Programa Especial de Licenciatura en Educación.

Anexo 13. Actuaciones esperadas para la mediación virtual del PRESLIED.

Anexo 14. Comunicaciones escritas de la Coordinación a tres docentes del Programa.

Anexo 15. Dos consultas del foro de dudas de Práctica Profesional I.

Anexo 16. Correo de Coordinación a profesor de Práctica Profesional I, dando retroalimentación sobre moderación de foros.

Anexo 17. Introducción del foro integrador de materias del I Semestre, realizada por profesor de Práctica Profesional I.

Anexo 18. Consulta del foro de dudas en Práctica Profesional II.

Anexo 19. Consulta del foro de dudas en Práctica Profesional III.

Anexo 20. Ejemplar de ejercicio V de Gowin, en Práctica Profesional II.

Anexo 21. Ejemplar de ejercicio de transversalidad, en Práctica Profesional III.

Anexo 22. Pantalla entrega de avances en Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

Anexo 23. Ejemplar de portafolio, para Práctica Profesional III y Evaluación de los Aprendizajes.

Anexo 24. Secuencia del Foro de la Sesión 1 de Investigación Educativa marzo - julio 2010.

Anexo 25. Ejemplar de cuestionario respondido sobre estrategias enseñanza, para Didáctica Especial II.

Anexo 26. Publicación del profesor de Investigación Educativa en foro Consolidando

nuestra Memoria Final

Anexo 27. Ejemplar de reflexión final, para Práctica Profesional I

Anexo 28. Ejemplar de V de Gowin de un equipo, para Práctica Profesional II

Anexo 29. Tres ejemplares de planificación de evaluación de estrategias de aprendizaje, para Didáctica Especial I.

Anexo 30. Ejemplar de cuadro sinóptico, para Evaluación de los Aprendizajes.

Anexo 31. Diez ejemplares de proyectos, para Práctica Profesional I y Práctica Profesional III.

Anexo 32. Doce ejemplares de portafolios, para Práctica Profesional III y Evaluación de los Aprendizajes (componente organizador y reflexivo de portafolios completos).

Anexo 33. Siete ejemplares de planificación de microclase, para Didáctica Especial II

Anexo 34. Acciones y procesos en foros. Códigos, nombres y definiciones.

Anexo 35. Dos ejemplares de planificación de recurso Web, para Didáctica Especial I

Anexo 36. Dos ejemplares de planificación didáctica, incluidos en proyecto para Práctica Profesional III.

Anexo 37. Cuatro ejemplares de cuestionarios (autoevaluación) de estrategias de enseñanza, para Didáctica Especial II.

Anexo 38. Seis ejemplares de instrumentos de evaluación, para Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa.

Anexo 39. Ocho ejemplares de instrumentos de recolección de datos, en proyectos del eje integrador del Programa.

Anexo 40. Diez ejemplares de proyectos de investigación elaborados y ejecutados en el eje integrador del Programa, para Práctica Profesional I y Práctica Profesional III.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO

RÉGIMEN ESPECIAL DE DOCTORADO

Doctorado en Educación

FORMACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR MEDIANTE LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE MIXTO

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Marcos Requena
Tutora: Antonieta Silva
Fecha: Enero, 2011

RESUMEN

La investigación se realiza con el objetivo de diseñar un modelo de formación docente basado en la práctica reflexiva y situado en un ambiente de aprendizaje mixto. Se fundamenta en los planteamientos onto-epistemológicos del pensamiento sistémico y el constructivismo, los cuales atraviesan los referentes teóricos de aquélla: a) teorías de aprendizaje orientadas al desarrollo cognitivo, la construcción de significado y el manejo de estrategias; b) planteamientos del *blended learning* o aprendizaje mixto; y c) consideraciones actuales en materia de formación de competencias docentes, en las que resaltan las propuestas relativas a la práctica reflexiva. La investigación es de naturaleza cualitativa y se fundamenta en el análisis del Programa Especial de Licenciatura en Educación, de la Universidad Católica Andrés Bello. El diseño es no experimental de campo. Se desarrolla de acuerdo con la metodología de la teoría fundamentada (Glaser, 2002a, 2002b; Strauss & Corbin, 2002), principalmente el método comparativo continuo para la construcción de teoría. Para la selección de fuentes se aplica el muestreo teórico. Las técnicas de recolección de datos son la observación no participante y participante, la entrevista y la consulta de literatura técnica y no técnica. Como técnicas de análisis se emplean la generación de preguntas, la comparación constante, el análisis de protocolos verbales y la maniobra de la pinza (Bateson, 1972). El análisis conduce a señalar un conjunto de factores condicionantes de la formación docente, las estrategias constitutivas de la práctica reflexiva y el desarrollo de cinco competencias docentes, integrándose finalmente estos elementos en un modelo de formación.

Descriptores: Formación docente, competencias docentes, docente investigador, práctica reflexiva, aprendizaje mixto.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

En el presente capítulo se expone el contexto global en el que se insertan las interrogantes que le dan origen a la presente investigación. Asimismo, se describe sintéticamente el programa de formación docente sobre el que se centra el estudio para el logro de sus objetivos. Se plantean las interrogantes y los objetivos de investigación asociados con las mismas, haciendo referencia al afinamiento que el proyecto recibe durante su implementación. Finalmente, se exponen las justificaciones teóricas, metodológicas e institucionales de la investigación.

Contexto y Planteamiento del Problema

Una variedad de estudios sobre los cambios culturales que actualmente ocurren en las distintas latitudes del planeta permiten comprender que, desde hace algunas décadas, cuatro grandes fenómenos están transformando profundamente los modos de pensar, actuar y sentir de los seres humanos. Tales fenómenos son: a) la globalización económica; b) los cambios en los marcos jurídicos-políticos transnacionales; c) el agigantado avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y d) los radicales cambios en las diversas disciplinas científicas (Guadalupe, 2007; Requena, 2004; Silvio, 2000).

El resultado de mayor resonancia o impacto del elevado avance de las TIC es la transformación de la sociedad actual en lo que se ha denominado la *sociedad del conocimiento*. Se ha identificado un conjunto de fenómenos que caracterizan a esta sociedad, entre los cuales se encuentran: a) digitalización de todo tipo de información; b) virtualización de todo tipo de objetos, procesos y fenómenos; c) integración de gran parte de los procesos comunicacionales; d) innovación constante en todos los órdenes productivos y de servicio; e) cambio de papel de los usuarios de la red, de ser meros consumidores pasivos de la información a ser agentes activos en el proceso comunicacional; f) la interrelación inmediata de diversos fenómenos planetarios; g) la sobresaturación informativa; y h) la perentoriedad del conocimiento. (Silvio, 2000; Buendía & Martínez, 2007).

Paralelamente a estos fenómenos del presente, se dan, a un nivel más profundo de la cultura, un conjunto de transformaciones epistémicas de importancia, que están disolviendo las fronteras disciplinarias tradicionalmente establecidas y alojando la incertidumbre en el

conocimiento. (Horgan, 1998). Los supuestos de la ciencia moderna han sido cuestionados, dando lugar a una serie de principios emergentes, entre los que se encuentran:

1. Toda porción de realidad se comporta como un sistema abierto, por lo que sus partes son simultáneamente causas y efectos, y –por ello– no puede establecerse ninguna predicción cierta (Glasersfeld, 1995; Popper, 1994).
2. Los referentes perceptuales son el resultado de un proceso interpretativo y creador de los órganos sensoriales (Brier, 2009; Goodman, 1995; Von Foerster, 1998; Watzlawick, 1995).
3. Los procesos de producción de conocimiento son mediados por componentes culturales que se vuelven constitutivos del sujeto de conocimiento (Foucault, 1979; Martínez, 1996, 1999; Vygotsky, 1979).
4. Lo anterior implica, a su vez, que en el conocimiento hay invención, creación, construcción, por lo que siempre será hipotético. (Glasersfeld, 1995; Walatzwick, 1995)

Los cambios socioculturales descritos llevan a plantear que la finalidad de la educación de hoy debe estar referida a la promoción en el educando de un conjunto de logros cognoscitivos-actitudinales; entre éstos, destacan:

1. Una visión sistémica de la realidad, la cual permite abordar problemas desde una óptica integracionista y transdisciplinaria. (Ugas, 2005, 2006).
2. Desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas para el llamado aprendizaje estratégico, el cual permite ensayar nuevas soluciones a nuevas situaciones. (Buendía & Martínez; 2007; Díaz & Hernández, 2001)
3. Desarrollo de una actitud crítica frente a la información que se maneja, la cual abre procesos como la discusión, la producción colectiva y la negociación. (Álvarez, 2003; Salinas, 2007; Valenzuela, 2010).
4. Desarrollo de una actitud democrática y de participación activa en los asuntos colectivos, los cuales, por efecto de la globalización, son siempre –en algún sentido– mundiales. (Buendía & Martínez, 2007).

De acuerdo con Aguerrondo, 2001 y Villaroel, 2006, estos fines educacionales requieren que en la práctica educacional de los diferentes niveles se introduzcan cambios de importancia; entre tales cambios, resaltan: trabajo en equipos de docentes y de alumnos, de tal

manera que en ambos grupos prive el aprendizaje colaborativo; asunción de una actitud de autocrítica y de apertura a la crítica; contextualización de las experiencias de aprendizaje en situaciones problemáticas; la apertura progresiva a figuras de cogobierno en la toma de decisiones en el aula.

Los referidos cambios en la práctica educacional sólo pueden llevarse a cabo si los programas de formación de educadores experimentan una reorientación encaminada a desarrollar en éstos una serie de competencias asociadas con: la planificación y conducción de la experiencia de aprendizaje como proyecto; el manejo profundo e integrado de los contenidos; el abordaje de distintas modalidades comunicacionales; el manejo didáctico de los nuevos recursos tecnológicos; la organización versátil de los espacios de aprendizaje. (Aguerrondo, 2001; Tobón, 2004; Zabalza, 2006).

Es sostenido que la requerida reorientación de los programas de formación docente debe contemplar la integración de las siguientes cinco de condiciones: a) énfasis en el diálogo permanente entre teoría y práctica; b) asunción de la transversalidad; c) implementación de modos colaborativos de aprendizaje; d) uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para crear comunidades virtuales de aprendizaje; e) asunción, de parte de docentes mediadores y docentes en formación, de nuevos roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Aguaded y Cabero, 2002; Gimeno y Pérez, 2002; Silvio, 2000; Valenzuela, 2010).

Lo anterior, lleva a interrogarse acerca de los principios en los cuales sustentar un programa de formación docente que busque cumplir con las cinco referidas condiciones; es decir, acerca del modelo de formación de tal programa.

En la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) se desarrolla un programa de formación docente dirigido a profesionales no docentes que trabajan cumpliendo funciones de docencia. Tal programa es el Programa Especial de Licenciatura en Educación (PRESLIED). De acuerdo con su diseño curricular (Universidad Católica Andrés Bello [UCAB], 2003) busca cumplir con las cinco condiciones mencionadas anteriormente: se trata de un programa basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico y con una modalidad mixta, también conocida como combinada o híbrida (Guadalupe, 2007).

En el PRESLIED pueden inscribirse los egresados (o estudiantes con 60% o más de la carga crediticia u horaria) de carreras cuyo Plan de Estudios sea afín al componente

especializado de alguna de las siguientes cuatro menciones de la carrera Educación de la UCAB: *Física y Matemática; Ciencias Sociales*; *Filosofía*; *Biología y Química.* A los aceptados, se les da reconocimientos de estudio en las materias del ámbito especializado de la mención correspondiente, debiendo entonces cursar solamente las materias pedagógicas contempladas en el Plan de Estudios del PRESLIED, más –si es necesario– las materias del ámbito especializado en el que no hayan recibido reconocimiento de estudio. Estas últimas se cursan bajo la modalidad de tutoría.

El Plan de Estudios del PRESLIED abarca cuatro semestres de 16 semanas cada uno. Con base en su modalidad mixta, la mayoría de las actividades se realizan a través de una plataforma tecnológica (Blackboard, en su versión Academic Suite™ para el período en que se realiza la investigación). En esta plataforma se encuentran: los materiales del curso (programa, cronograma, materiales de lectura y plan de evaluación); los espacios para la interacción docente-dicente y dicente-dicente (foros de discusión, foros de dudas, chats, correos electrónicos, foros de socialización); los espacios para intercambio de archivos entre docentes y dicentes y entre éstos últimos (como trabajos escritos, retroalimentación y calificación de éstos). Como complemento de las actividades virtuales, se conciben las actividades presenciales, las cuales se efectúan en cinco oportunidades sabatinas durante el semestre, con excepción para los dos seminarios ofertados en el IV Semestre, en los cuales se tiene estipulado cuatro encuentros presenciales durante el semestre.

El PRESLIED está sustentado, tal como lo expone su Diseño Curricular (UCAB, 2003) en seis enfoques teóricos interrelacionados:

1. La ontología sistémica, que entiende a la realidad como un sistema.
2. La antropología humanista, según la cual el ser humano: está permanentemente dotado de potencialidades; está orientado a fines con los que se realizan dichas potencialidades; es esencial e incondicionalmente libre para determinar sus fines; y requiere de otros seres humanos para realizarse como tal.
3. La epistemología constructivista, la cual concibe al conocimiento como un producto de la interacción socialmente mediada entre sujeto cognoscente y realidad.
4. La sociología transformacional, la cual asevera que la finalidad principal del sistema educativo es generar o promover cambios positivos en la sociedad.

5. La pedagogía reflexiva, la cual sostiene que toda intervención educativa debe estar dirigida a promover en los estudiantes los procesos reflexivos gracias a los cuales aquéllos logran comprender su realidad y modificarse a sí mismo de acuerdo con dicha comprensión.
6. Los principios de la andragogía, de acuerdo con los cuales el proceso educacional de adultos se fundada en la resolución de problemas reales y se facilita mediante el establecimiento de relaciones horizontales entre docentes y discentes.

Por otra parte, el PRESLIED considera como su referente legal la Resolución N° 1 del Ministerio de Educación de la República de Venezuela (1996), la cual establece las pautas normativas para la formación docente en Venezuela.

Sobre esta base teórica hexagonal y este marco normativo, se construye por un proceso deductivo la estructura del Diseño Curricular del PRESLIED. Los componentes de dicha estructura son: a) el modelo de formación; b) el modelo didáctico; c) los objetivos del programa; c) el perfil del egresado y d) el plan de estudios.

Como modelo de formación, se entiende "la concepción explícitamente asumida de la naturaleza, comportamiento e interrelaciones de los distintos componentes del proceso educacional" (UCAB, 2003, p. 18) y, para el PRESLIED, se concibe como la integración de los siguientes planteamientos: a) el aprendizaje se sitúa en el contexto real de su aplicación, con la finalidad de perfeccionar la acción en dicho contexto; b) el docente asume el papel de mediador de los aprendizajes, y el estudiante asume el rol de agente activo, autodirigido y responsable; c) el aprendizaje se promueve a través de la combinación de la modalidad virtual con la modalidad presencial; d) la institución asume la responsabilidad de gestionar el conocimiento, promoviendo el aprendizaje permanente de los equipos humanos.

Este modelo de formación cobra concreción a través del segundo componente estructural del Diseño Curricular del PRESLIED: el modelo didáctico. Éste, entendido simultáneamente como "una estrategia y un contexto" (UCAB, 2003, p. 21), es el *práctico-reflexivo*. El mismo, consiste en un complejo modo de promover los aprendizajes en los participantes del programa, a través de la interacción reflexiva entre contenidos teóricos tratados en las distintas materias, con la experiencia práctica que tienen en el campo de trabajo. Tal estrategia-contexto permite que los participantes del programa interpreten, problematicen e intervengan el contexto educacional en el que trabajan, a la luz de los contenidos teóricos brindados por aquél, así

como que interpreten críticamente tales contenidos a la luz de sus propias experiencias profesionales.

Con el referido modelo de formación y este modelo didáctico, el PRESLIED se plantea formar un profesional con un perfil constituido por las siguientes cinco competencias generales e interrelacionadas:

> *Comunicativa*: para facilitar, estimular y producir una comunicación eficaz en diferentes escenarios sociales, en función de contribuir con el proceso educativo del cual se es responsable [...]
> *Académica*: para abordar los contenidos de las distintas disciplinas asociadas a la especialidad desde una doble perspectiva: a) una visión sistémica; b) una óptica constructivista [...]
> *Pedagógica*: para promover, facilitar, intervenir y evaluar el aprendizaje significativo del educando, situándolo en el marco real de los problemas que el mismo debe resolver [...]
> *Ética*: para reconocer, promover, modelar y evaluar la aplicación de valores y principios que favorecen la vida en sociedad y el enriquecimiento del entorno natural y social [...]
> *Estética*: para identificar, promover, compartir y evaluar la producción de realidades armoniosas, y de disfrutar del acto de creación de dichas realidades. (UCAB, 2003, pp. 24, 25)

El Plan de Estudio del PRESLIED está conformado por tres sub-estructuras: las asignaturas, un eje integrador y cinco ejes transversales.

1. Las asignaturas: grupo de materias del ámbito pedagógico (en total 15), que debe cursar el participante en un plazo de cuatro semestres: en los semestres 1°, 2° y 3° se cursan cuatro materias; en el 4°, tres materias. La Tabla 1 presenta las 15 materias.
2. El eje integrador: formando parte de la anterior, consiste en una serie de cuatro asignaturas, ubicadas una en cada semestre: Práctica Profesional I, Práctica Profesional II, Práctica Profesional III e Investigación Educativa. Está diseñado para concretar el modelo didáctico práctico-reflexivo, promoviendo tres tipos de integración: a) la integración de la experiencia obtenida en la práctica profesional, con los aprendizajes obtenidos gracias al programa; b) la integración de los contenidos de las distintas materias de corte teórico que se cursan en cada semestre; c) la integración continuada, en la secuencia de los cuatro semestres del Plan de Estudios, de los aprendizajes logrados gracias a las asignaturas del eje integrador. Tal integración le permite al participante diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto investigativo relativo a un problemática de su campo de trabajo y, finalmente, elaborar la Memoria Final.

3. Los cinco ejes transversales. Estos ejes guardan estrecha correspondencia con las cinco competencias constitutivas del perfil del egresado; los mismos son: a) eje transversal comunicacional; b) eje transversal académico; c) eje transversal pedagógico; d) eje transversal ético; e) eje transversal estético.

Tabla 1. *Distribución de asignaturas del Programa en el plan de estudios.*

Asignatura	Número de horas semanales
Primer Semestre	
Introducción al Estudio del Hombre (IEH)	4
Psicología General y del Desarrollo (PGD)	4
Sociología de la Educación (SE)	4
Práctica Profesional I (PPI)	4
Segundo Semestre	
Filosofía de la Educación (FE)	4
Psicología del Aprendizaje (PA)	4
Didáctica Especial I (DEI)	4
Práctica Profesional II (PPII)	4
Tercer Semestre	
Didáctica Especial II (DEII)	4
Evaluación Educativa (EE)*	4
Gerencia de la Educación (GE)	4
Práctica Profesional III (PPIII)	4
Cuarto Semestre	
Seminario I: Ética Profesional (EP)	2
Seminario II: Orientación Educativa (OE)	2
Investigación Educativa (IE)	4
Total	56

Fuente: UCAB (2003)

*: A pesar de que en la tabla y en la prosa, el Diseño Curricular del PRESLIED (UCAB, 2003) denomina la materia de tal forma, en los documentos programáticos de la misma se le asigna el nombre de Evaluación de los Aprendizajes (EA).

La implementación del PRESLIED se inicia en la sede universitaria de Caracas en octubre de 2004; en octubre de 2005, se implementa en la sede de Guayana; finalmente, en mayo de 2008, se implementa en la extensión de Los Teques.

Para el inicio de la presente investigación –febrero 2009–, en la sede de Caracas el PRESLIED es coordinado por la Unidad de Proyectos Pedagógicos y Desarrollo Profesional (UPPDP) –órgano de la Escuela de Educación–, y se atiende 68 participantes, con un haber de cuatro promociones e iniciándose la Cohorte N° 8.

Lo anterior muestra la correspondencia de los planteamientos plasmados en el Diseño Curricular del PRESLIED con los relativos a las condiciones solicitadas en la actualidad a un programa de formación de docentes. Partiendo de esta correspondencia, se comprende que el referido programa tiene características que lo hacen adecuado para ser analizado en su gestión en función de diseñar un modelo de formación docente, a partir de los datos obtenidos sobre dicho programa y, por tanto, haciendo énfasis en procesos inductivos. (Tómese en cuenta que el modelo de formación del PRESLIED es derivado de manera sólo deductiva)

Sobre esta base, se plantea la presente investigación, con la finalidad de diseñar el referido modelo de formación docente a partir del análisis del PRESLIED (en lo adelante, el Programa objeto de estudio o, simplemente, el Programa). El proyecto entregado para su aprobación se plantea un conjunto de interrogantes en las que se enfoca la atención en: a) los procesos de formación; b) los resultados del proceso formativo en el desarrollo de la competencia pedagógica; c) las cuatro materias del eje integrador del programa.

Posteriormente, al avanzar la recolección y análisis de los datos y hacerse una precisión metodológica del enfoque de la investigación (revísese el Capítulo III), las interrogantes resultan afinadas y, así, los focos de atención. Este afinamiento conduce a darle mayor amplitud y complejidad al ámbito de la investigación, tal como se manifiesta en la Tabla 2: a) además de interrogantes sobre el proceso y sus resultados, se plantean unas sobre las condiciones; b) en el estudio de las condiciones y del proceso, se pone atención a otras materias del programa, no sólo a las cuatro del eje integrador; c) las interrogantes sobre los resultados del proceso formativo se hacen más abiertas, no limitándose a la competencia pedagógica.

Tabla 2. *Focos de atención del proyecto inicial y del proyecto afinado durante su implementación.*

Proyecto inicial	Proyecto afinado
Proceso formativo – resultados.	Condiciones del proceso formativo – proceso formativo – resultados.
Materias del eje integrador.	Toda materia sobre la que emerjan datos de interés.
Desarrollo de la competencia pedagógica.	Resultados en desarrollo de competencias (suprimiendo la predefinición)

Con el afinamiento referido, las interrogantes de la investigación resultan como siguen:

Interrogante rectora: ¿cuáles son los principios constitutivos de un modelo de formación docente basado en la práctica reflexiva y situado en un ambiente de aprendizaje mixto? Responder a esta pregunta pasa por darle respuesta a las siguientes:

1. ¿Cuáles son los factores condicionantes del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico?
2. ¿Cuáles son los fines pedagógicos de un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico?
3. ¿Cuáles son y cómo se relacionan entre sí las estrategias componentes de la práctica reflexiva como modelo didáctico de un programa de modalidad mixta orientado a la formación docente?
4. ¿Qué resultados, en términos de competencias, tiene el proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico?

Con el afinamiento de las interrogantes y de los focos de atención, resultan igualmente afinados los objetivos del proyecto. A continuación, se presentan los mismos tal como resultan.

Objetivo General

Diseñar un modelo de formación docente basado en la práctica reflexiva y situado en un ambiente de aprendizaje mixto.

Objetivos Específicos

1. Analizar los factores condicionantes del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.
2. Identificar los fines pedagógicos de un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.
3. Describir analíticamente la práctica reflexiva como modelo didáctico de un programa de modalidad mixta orientado a la formación docente.
4. Analizar los resultados, en materia de competencias, del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.
5. Integrar en un modelo de formación docente las conclusiones derivadas del análisis de las condiciones, los fines pedagógicos, el modelo didáctico y los resultados de un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva.

Justificación

En la investigación educativa hay un creciente interés por el tema de la formación docente, así como por temas asociados a la promoción de la práctica reflexiva y al uso de las TIC. Este último tema, en el contexto internacional, parece constituir actualmente el más fructífero dentro de la investigación educativa (Requena, 2005). Sin embargo, la revisión de la literatura no permite encontrar investigaciones de formulación teórica que integren los tres referidos temas; de existir, su número debe ser bajo, dada la improductividad de la búsqueda. Un indicador de la escasez de investigaciones respecto del tópico lo constituye la siguiente aseveración de Basabe (2007):

> Muchas universidades han sumado a sus currícula programas a distancia sin tener en cuenta la totalidad de los elementos que forman parte de la modalidad (...) Se observa que el proceso se centra en el ensayo-error más que en la construcción de un camino sólido avalado por documentación y experiencias específicas (p. 171-172).

La investigación ofrece, desde el punto de vista teórico, un aporte generando conocimiento de tal naturaleza a partir del estudio de la intersección de tales temas.

Otro aporte ofrecido por la presente investigación se encuentra en su abordaje metodológico. Dado que la investigación genera teoría a partir del estudio de un programa de formación profesional, se comprende que la misma puede servir de orientación a proyectos investigativos que en el futuro se diseñen con tal finalidad. Específicamente, el trabajo se

desarrolla mediante un enfoque cualitativo; ello, entre otras razones, debido a que su propósito es reconstruir conceptualmente el sistema objeto de estudio, tal como es percibido por los actores que forman parte de él.

Por otra parte, la investigación, gracias al enfoque cualitativo con el que es abordada, incluye de manera sustantiva –como parte de los procesos de recolección e interpretación de datos– al diálogo, la retroalimentación, el compartimiento de puntos de vistas y la búsqueda de consensos. Debido a esto, puede favorecer el desarrollo profesional del cuerpo docente y coordinador del Programa objeto de estudio, así como de sus estudiantes: desde los primeros momentos de su ejecución, reporta oportunidades de aprendizaje para los agentes involucrados en el programa.

Desde el punto de vista de la gerencia educativa, con la investigación también puede registrarse ganancias de importancia: aunque la investigación no se realiza con fines evaluativos, la misma –por los datos que obtiene y analiza– brinda a los órganos responsables del Programa información obtenida científicamente sobre la calidad de la implementación del mismo; tal información puede orientar la toma de decisiones que forma parte de las funciones gerenciales de dichos órganos.

Finalmente, se tiene que el modelo formativo resultante de la investigación puede ser transferido a nuevas experiencias de diseño, implementación y evaluación de programas con características y sustentos afines. Esta aplicación, como puede resultar obvio, no está limitada a la institución en la que se desarrolla la investigación sino a cualquier otra que se proponga objetivos similares: formar docentes mediante la aplicación de la práctica reflexiva en ambientes de aprendizaje mixtos.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

El ojo no puede decirle a la mano: "No te necesito", ni la cabeza puede decir a los pies: "No os necesito."
I Corintio. 12. 21.

A continuación, se presenta de manera sintetizada, los diversos referentes teóricos de la presente investigación. Los mismos, están conformados por: a) planteamientos del pensamiento sistémico y del constructivismo, los cuales atraviesan como un eje los referentes teóricos de la investigación: b) teorías de aprendizaje orientadas al desarrollo cognitivo, la construcción de significado y el manejo de estrategias; c) propuestas del enfoque de la evaluación dinámica; d) planteamientos del *blended learning* o aprendizaje mixto o combinado; e) consideraciones actuales en materia de formación de competencias docentes; y f) propuestas relativas a la práctica reflexiva como modelo didáctico.

Sustento Onto-epistemológico

Acorde con el pensamiento sistémico y complejo de autores como Luhmann (1998), Maturana (1995), Morín (1994) y Senge (2005), en esta investigación se tiene como un supuesto, que la realidad o toda parcela que arbitrariamente se aísle en la misma, se comporta –en los entornos sociales– como un sistema abierto, esto es, como un conjunto de factores que interactúan entre sí y con factores externos, de tal manera que de tales interacciones depende la emergencia de los elementos constitutivos de aquélla, así como sus modos de ser y de devenir.

Una investigación sustentada sobre tal visión de la realidad, intenta identificar en los fenómenos que estudia una causalidad múltiple y dinámica de reciprocidad. Se pregunta, así, por los modos en los cuales los diferentes factores involucrados en el fenómeno estudiado se producen, se interrelacionan y se modifican entre sí.

Como basamento epistemológico de la investigación, se asume que el conocimiento es el resultado de una interacción –mediada culturalmente– entre el sujeto y el objeto de conocimiento, mediante el cual aquél le atribuye significados a éste; en tal interacción, y agracias a la referida mediación, ambos términos de la relación se afectan entre sí.

Esta concepción del conocimiento puede ser denominada *construcitivista* (Gallego, 1991; Ríos, 1999). Para esta perspectiva, la objetividad no se trata de la suspensión, en el trabajo

científico, de los componentes subjetivos del investigador; se trata del cumplimiento de un conjunto de condiciones y de la aplicación de un conjunto de procedimientos, que permiten a cualquier interesado conocer el punto de vista desde el cual aquél investiga, así como validar sus planteamientos o falsear las conclusiones de su investigación. Esta concepción de objetividad como intersubjetividad, con sus implicaciones metodológicas, es asumida en la presente investigación.

Estos dos sustentos epistemológicos concuerdan con los grandes componentes del paradigma onto-epistemológico denominado postpositivista (Martínez, 1999), hermenéutico-dialéctico (Martínez, 1996, 2007), interpretativo (Rojas, 2007), cognitivo (Flórez y Tobón, 2001). Para el presente trabajo, el investigador no considera relevante la denominación del paradigma sino los planteamientos ontológicos y epistemológicos que el mismo integra.

Teorías de Aprendizaje Orientadas al Desarrollo Cognitivo, la Construcción de Significado y el Manejo de Estrategias

Driscoll (2002) sostiene que el aprendizaje cumple cuatro principios: a) ocurre siempre en un contexto que lo afecta; b) exige la participación activa del aprendiz; c) es beneficiado por la colaboración de pares y expertos; d) se beneficia con oportunidades para la reflexión; en síntesis, que el aprendizaje es un proceso contextual, activo, social y reflexivo. Estos cuatro principios coinciden con los planteamientos de los enfoques constructivistas de aprendizaje, que privilegian el desarrollo cognitivo, la construcción de significados y el manejo de estrategias.

El enfoque sociocultural (Vygotsky, 1979, 1993, 1995) tiene dos tesis centrales sobre los procesos del desarrollo y del aprendizaje humanos: a) son mediados socialmente, b) se mantienen en permanente interrelación. El concepto de mediación social tiene un lugar central en los trabajos de Vygotsky. Uno de los temas centrales de sus estudios estuvo referido a las *funciones psicológicas superiores*, de las cuales sostuvo que su desarrollo en el individuo es necesariamente precedido por su manifestación en el contexto social. A esta condición Vygotsky (1995) la llamó *ley fundamental (o genética general) del desarrollo cultural*. Esta ley se comprende al estudiar la interrelación desarrollo - aprendizaje.

Vygotsky (1979) afirma que el desarrollo humano involucra dos procesos distintos interrelacionados: la *maduración*, preparación por parte del sistema nervioso de las condiciones requeridas para el aprendizaje; y el *aprendizaje*, proceso de adquisición de

herramientas (símbolos, reglas de construcción lingüística, conceptos, valores, procedimientos, estrategias) que –bajo ciertas condiciones– estimula y hace avanzar la maduración.

En relación con las condiciones bajo las cuales el aprendizaje estimula y hace avanzar al desarrollo, Vygotsky (1993) planteó el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP). La ZDP es la distancia o espacio abierto, en cada individuo, entre el nivel alcanzado de desarrollo (NAD) constituido por procesos psicológicos ya consolidados y el nivel potencial de desarrollo (NPD) constituido por procesos psicológicos en vías de desarrollo. El nivel alcanzado se reconoce por las tareas que el individuo es capaz de realizar de forma independiente; el nivel potencial se reconoce por lo que el individuo es capaz de hacer gracias a la ayuda de mediadores (humanos o tecnológicos).

De acuerdo con Vygotsky (1993), sólo los aprendizajes que se ubican entre el NAD y el NPD, es decir en la ZDP, al requerir la participación de procesos en vías de desarrollo, estimulan el desarrollo de tales procesos. Este tipo de aprendizaje, de acuerdo con Vygotsky, se da gracias a la combinación de dos condiciones: a) el encuentro del individuo con situaciones problemáticas y b) la mediación de otros individuos con procesos más desarrollados.

Por su parte, el enfoque cognitivo diferencia dos tipos opuestos de aprendizaje: el aprendizaje memorístico o por repetición y el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). El aprendizaje memorístico –tal como lo exponen estos autores– es aquél en el que se establece una relación superficial y arbitraria entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos; es decir, aquél el que se procesan sólo los elementos superficiales de la información (como las imágenes auditivas o visuales) y se asimilan de una forma no justificada. El aprendizaje significativo es aquél en el que se establece una relación sustancial y justificada entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento; es decir, aquél en el que se procesa la información a nivel profundo (semántico) y se asimila el resultado de tal procesamiento.

Se ha sostenido que el aprendizaje significativo tiene, en relación con el aprendizaje memorístico o por repetición, dos grandes ventajas: a) es un aprendizaje generativo; b) es un aprendizaje duradero. (Ausubel, Novak & Hanesein, 1983; Díaz-Barriga & Hernández, 2002; Pozo, 1997).

Más recientemente, en afinidad a los planteamientos de los enfoques cognitivistas y socioculturales del aprendizaje, surge un enfoque que hace énfasis en la necesidad de promover en los alumnos las estrategias cognitivas y metacognitivas que los capacita para el aprendizaje autónomo y permanente. Tal enfoque es denominado del *aprendizaje estratégico* (Pozo & Monereo, 1999).

Pozo, Monereo & Castelló (2001) señalan que los psicólogos cognitivos ya se habían interesado por las estrategias de aprendizaje, definidas como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito deliberado de facilitar la adquisición, almacenamiento y la utilización de la información" (pp. 213-214). Así, lo que hace el enfoque de aprendizaje estratégico es promocionar tal tipo de contenidos como el de mayor relevancia en la educación.

En las estrategias de aprendizaje existe un fuerte componente de metacognición (Martí, 1999): los procesos definitorios de una estrategia de aprendizaje son la planificación, la aplicación de control o monitoreo y la evaluación, por lo que aquélla se implementa en un marco reflexivo.

Según explican Monereo, Castelló y Pozo (Monereo & Castelló, 1997; Monereo, Pozo & Castelló, 2001), la promoción de estrategias de aprendizaje requiere del cumplimiento de cuatro condiciones: a) contextualización del aprendizaje en una situación problemática; b) abordaje de la enseñanza con una óptica multimetodológica; c) *infusión* de las estrategias en los diversos contenidos curriculares; d) evaluación de los aprendizajes mediante tareas auténticas, es decir, actividades en los que los estudiantes tienen planteados objetivos que le son propios.

Los proponentes de la enseñanza de estrategias ponen su atención sobre los rasgos característicos de la misma y en los procedimientos para efectuarla. En cuanto a las características, Pozo, Monereo & Castelló (2001) sostienen que son las siguientes: a) promoción del establecimiento de metas a un nivel profundo de procesamiento; b) trasvase del control y la regulación, del docente al estudiante; c) progresión de menores a mayores niveles de problematización; d) aumento progresivo de la complejidad de los contenidos abordados.

En cuanto a los procedimientos de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje, Monereo y Castelló (1997) y Monereo, Pozo y Castelló (2001) señalan que no hay un solo

método para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, aunque existan métodos más afines que otros a la propuesta. Los acercamientos alternativos son los siguientes:

1. Para mostrarle a los alumnos las decisiones más importantes que deben ser tomadas: a) modelarle en voz alta; b) análisis en equipo de aplicación de estrategias por terceros.
2. Para guiar la práctica de las estrategias de aprendizaje: a) dar al alumno un material contentivo de preguntas claves o frases imperativas, orientadoras de los procesos que debe ejecutar; b) discutir los procesos empleados por los alumnos durante la realización de una tarea; c) trabajos en pequeños equipos, en los que se confronten diversos acercamientos a la tarea.
3. Para la práctica guiada de las estrategias: a) *enseñanza recíproca*: distribución de los procesos de una tarea entre los miembros de un equipo de alumnos y regulación compartida de la ejecución de tales procesos; b) *tutoría entre iguales*: realización de la tarea por parte de un alumno, bajo la guía de un compañero más avanzado.

Los enfoques de aprendizaje expuestos requieren, como se puede inferir de sus planteamientos, de un enfoque de evaluación que ponga atención no sólo en los productos elaborados, sino también en los procesos involucrados en la producción. Así lo requiere la determinación de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos, el apoyo de éstos en la construcción y manejo de nuevos significados, así como la mediación de las estrategias de aprendizaje. Para referir a una evaluación con tal orientación, se ha utilizado el término de evaluación *dinámica*, en contraposición a la evaluación *estática* (Flórez, 1999; Sternberg y Grigorenko, 2002).

La Evaluación Dinámica

De acuerdo con Flórez (1999) y Sternberg y Grigorenko (2002), lo que ellos llaman paradigma dinámico de evaluación tiene tres características: a) hace énfasis en los *procesos intervinientes* en el aprendizaje logrado por el evaluado; b) el evaluador ofrece al evaluado retroalimentación sobre la calidad de su actuación; c) la relación evaluador-evaluado es bidireccional. Durante la evaluación, evaluador y evaluado se interrogan; se ofrecen datos y opiniones; intercambian significados respecto de la tarea y de los contenidos involucrados en ella; pudiéndose, con todo ello, modificar el sentido de las tareas y las capacidades del evaluado para realizarlas, así como las concepciones y procedimientos del evaluador.

En relación con las técnicas de evaluación dinámica, Sternberg y Grigorenko (2002) centran su atención en las pruebas, señalando que las mismas pueden ser desarrolladas de acuerdo con dos modelos: el modelo *bocadillo* y el modelo *pastel*, los cuales pueden ser encontrados en cualquier otra técnica de evaluación. En el modelo bocadillo se siguen tres momentos claramente diferenciados: primeramente, al estudiante se le hace un diagnóstico; luego, de acuerdo con los resultados, se le brinda mediación en una experiencia de aprendizaje y, finalmente, se le vuelve a evaluar. En el modelo pastel, los procesos de evaluación y aprendizaje mediado van en un movimiento de zigzag de cortos períodos: en una secuencia reiterada de evaluación – aprendizaje mediado – evaluación, el estudiante va ascendiendo en los niveles de logro en compañía recurrente del mediador.

La Educación en Ambiente de Aprendizaje Mixto

El Aprendizaje Mixto. Definición, Elementos y Beneficios

Cada vez se hacen más comunes las experiencias de formación en las que se combinan elementos propios de la modalidad presencial con elementos de la modalidad a distancia permitida por las TIC. El uso de las TIC en la educación tiene tal relevancia en el presente, que tal uso constituye una de las 12 áreas en las que se está desarrollando el mayor número de investigaciones educacionales. (Requena, 2007).

En inglés, el término usado para referir las experiencias de combinación de la modalidad virtual con la modalidad presencial es *blended learning* (Guadalupe, 2007; Mortera; 2007). Algunos autores (Brown, 2001, cp. Mortera, 2007; Guadalupe, 2007; Young, 2002, cp. Mortera, 2007) traducen dicho término como "aprendizaje híbrido" o "aprendizaje mixto". Mortera (2007) propone el término *combinado*, argumentando que el mismo sugiere el significado de unión armónica o balanceada. En la presente investigación, se selecciona el término "aprendizaje mixto", por razones pragmáticas: en el contexto en que se realiza la investigación es empleado con frecuencia el término "modalidad mixta" para referirse a la combinación de la modalidad a distancia con la modalidad presencial.

Un aspecto relevante del *blended learning* es que "se concentra en la mezcla conjunta de lo presencial con la tecnología en modos que llevan a una combinación bien balanceada" (Osguthorpe & Graham, 2003, cp. Mortera, 2007, p. 229). En este balance, se aprovecha los beneficios inherentes de cada de las modalidades integradas, de tal forma que el resultado sea

el más adecuado a los contenidos programados, a las características de los actores del proceso y a los fines u objetivos establecidos. (Mortera, 2007; Guadalupe, 2007).

De acuerdo con una variedad de autores, un buen programa de aprendizaje mixto permite: a) ejecutar procesos desde enfoques pedagógicos diversos, potenciando y diversificando el aprendizaje (Mortera, 2007); b) aumentar el acceso a fuentes de conocimiento, dando oportunidades para el procesamiento crítico de los contenidos; c) desarrollar la interacción social, considerada necesaria para dar soporte a las actividades de naturaleza cognitiva (Garrison & Anderson, 2005); d) desarrollar competencias con el aprendizaje autónomo, colaborativo y permanente (Buendía & Martínez, 2007); e) beneficiar la relación costo-efectividad; f) aumentar el control de los actores educativos sobre los objetivos de aprendizaje. (Mortera, 2007)

Mediación y Evaluación de los Aprendizajes en Línea

Garrison y Anderson (2005), entendiendo el aprendizaje en línea como un proceso de construcción de conocimiento a través de la colaboración, sostienen que en una comunidad de aprendizaje interactúan tres tipos de presencia humana: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente.

La presencia social consiste en la capacidad de los participantes "para proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas 'reales' (es decir, su personalidad plena) mediante el medio de comunicación que se emplee" (Garrison, Anderson & Archer, 2000, cp. Garrison & Anderson, 2005, p. 76).

La presencia cognitiva es definida como "el entorno intelectual que sirve de base al discurso crítico sostenido y a la adquisición y aplicación de conocimiento de alto nivel" (Garrison & Anderson, 2005, p. 84). El mismo, se desarrolla en cuatro fases: a) fase de activación, en el que se presenta un hecho desencadenante del aprendizaje; b) fase de exploración, en el que, tras entender el problema, se busca información relevante y posibles explicaciones; c) fase de integración, en la que, por un proceso fundamentalmente reflexivo, se integran los contenidos para generar nuevos significados; d) fase de resolución, en la que se resuelve el problema o dilema planteado en la primera fase.

La presencia docente se entiende como el conjunto de todas las acciones o estrategias del moderador dirigidas a "garantizar el equilibrio transaccional adecuado y (...) gestionar y hacer el seguimiento de los resultados obtenidos" (Garrison & Anderson, 2005, p. 96). Esta

presencia se manifiesta fundamentalmente a través de tres roles docentes: el rol organización; el rol de facilitación del discurso y el rol de enseñanza directa.

Garrison y Anderson (2005) sugieren las siguientes acciones de organización para promover eficazmente los elementos de la presencia social:

1. Acompañar las actividades iniciales de presentación con planteamientos educativos de fondo.
2. Exponer claramente, al inicio del curso, las expectativas respecto a la frecuencia y calidad de las participaciones en los debates.
3. Darle a la conversación el tono adecuado para el momento, buscando incentivar la sensación de confianza.

En lo que respecta a la presencia cognitiva, Garrison y Anderson (2005) sugiere las siguientes acciones de organización:

1. consideración de la evaluación del desarrollo y conocimiento cognitivo en el nivel de entrada;
2. organización y limitación del programa de estudios;
3. selección de las actividades educativas adecuadas;
4. dejar tiempo para la reflexión;
5. integración de pequeños grupos y sesiones de debate;
6. ofrecer oportunidades para configurar el proceso de pensamiento crítico;
7. diseño de instrumentos para la evaluación de la educación de alto nivel. (p. 120).

Por su parte, las recomendaciones dadas por Garrison y Anderson (2005) para facilitar la presencia social desde el rol de facilitación del discurso son:

1. Dar la bienvenida a los participantes tan pronto como entren en un debate.
2. Mostrarse amable y animar a los participantes al dirigir un debate.
3. Proyectar la personalidad como profesor y permitir a los estudiantes que le conozcan como persona respetando ciertos límites.
4. Sugerir que los estudiantes entren en el sistema al menos tres veces por semana.
5. Animar a los estudiantes a que reconozcan las aportaciones de los demás cuando contesten a contribuciones específicas.
6. Elogiar las aportaciones que lo merezcan.
7. Emplear un tono coloquial (conversacional) y no demasiado formal en las comunicaciones.
8. Animar a los individuos pasivos a participar.
9. Expresar sentimientos pero sin estallar.(p. 122).

Las recomendaciones dadas por Garrison y Anderson (2005) para facilitar la presencia cognitiva desde el rol de facilitación del discurso son:

1. centrar el debate en cuestiones claves;
2. plantear interrogantes estimulantes;

3. identificar asuntos complejos que surjan a partir de las respuestas;
4. desafiar ideas preestablecidas y provocar la reflexión;
5. moderar el debate pero no excesivamente;
6. poner a prueba las ideas de forma teórica o de modo indirecto mediante su aplicación;
7. avanzar cuando el debate decaiga o haya alcanzado su propósito; y
8. facilitar la consciencia metacognitiva. (p. 125).

En cuanto al rol de enseñanza directa, Garrison y Anderson (2005) dan las siguientes sugerencias para promover la presencia social haciendo uso del rol de facilitación del discurso:

1. dar forma al debate pero no dominarlo;
2. ofrecer feedback de forma respetuosa;
3. ser constructivo con comentarios de rectificación;
4. estar abierto a la negociación y presentar razones;
5. tratar con los conflictos de forma rápida y en privado. (p. 127).

Finalmente, Garrison y Anderson (2005) señalan que para promover la presencia cognitiva desde el rol de enseñanza directa resulta eficaz:

1. ofrecer ideas y perspectivas alternativas para el análisis y el debate;
2. responder directamente y cuestionar las preguntas;
3. reconocer la falta de seguridad respecto de alguna respuesta cuando sea el caso;
4. hacer asociaciones de ideas;
5. construir marcos;
6. resumir el debate y hace avanzar el aprendizaje, y
7. concluir cuando proceda y anunciar la materia de estudio siguiente. (p. 129).

Explícitamente dirigidas a la evaluación de la calidad del aprendizaje en línea, Garrison y Anderson (2005) y Valenzuela (2007) señalan el siguiente conjunto de actividades, todas las cuales deben ser precedidas, al inicio del curso, por la comunicación clara de los criterios de evaluación:

1. Valoración cualitativa y cuantitativa de la participación en los debates, tanto en su frecuencia como en su calidad.
2. Análisis de artefactos elaborados por los estudiantes: ensayos, mapas, cuadros sinópticos, proyectos, portafolios, análisis de casos, etcétera.
3. Uso de la auto y coevaluación como un ejercicio continuo de reflexión y pensamiento crítico.
4. Exámenes on-line de desarrollo en tiempo asincrónico y no controlado.

Valenzuela (2007) presenta otra actividad de evaluación que suele emplearse en el aprendizaje mixto o combinado: el examen presencial, el cual permite la verificación de la identidad del participante en la formación en línea.

La Formación Docente en el Actual Contexto Sociocultural

Competencias Docentes Actualmente Demandadas

Existe una variedad de definiciones de término competencia (Buendía & Martínez, 2007). Integrando los aportes de distintas definiciones estudiadas (Buendía & Martínez, 2007; Salinas, 2007; Tobón, 2004; Zabalza, 2006), en la presente investigación se entiende por competencia el conjunto interrelacionado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permiten a una persona cumplir de manera autónoma y exitosa con una tarea compleja en un contexto determinado. Los conocimientos conceptuales hacen referencia a los dominios de contenidos teóricos, desde los niveles de datos hasta los del cuerpo complejo de teorías; los conocimientos procedimentales se refieren a las habilidades y destrezas; los conocimientos actitudinales a los valores manifiestos conductualmente.

Zabalza (2006) presenta y analiza ocho competencias profesionales que atribuye a los docentes universitarios, pero que –en diferentes medidas– pueden considerarse extensibles o transferibles a los docentes en general. Tales competencias son las siguientes:

1. Competencia planificadora, que le permite al docente "concebir su actuación como el desarrollo de un proyecto, diseñar un programa adaptado a las circunstancias, seleccionar diversos dispositivos y procedimientos para comunicar los contenidos y facilitar el aprendizaje de los alumnos" (p. 72).
2. Competencia disciplinar, gracias a la cual el docente selecciona, secuencia, integra y presenta los contenidos a los alumnos de manera que éstos adquieran (a profundidad) los conocimientos que requiere su formación.
3. Competencia comunicacional, la cual –en estrecha relación con la anterior, le permite al docente "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas" (p. 82). Esta competencia se manifiesta en: la conversión de ideas en mensajes, el uso de varias modalidades de mensajes para fortalecer la comprensibilidad, la organización interna de los mensajes y el acompañamiento de la información con elementos afectivos positivos.

4. Competencia tecnológica, que –como transferencia de la anterior al campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación– le permite al docente manejar las referidas tecnologías como recurso didáctico y medio de expresión y comunicación que le empuja a asumir nuevos roles en el proceso educativo.
5. Competencia metodológica, gracias a la cual el docente: organiza los espacios de aprendizaje; selecciona el método didáctico de acuerdo con el propósito del proceso de aprendizaje abordado; y selecciona y desarrolla tareas instructivas variadas.
6. Competencia relacional o social, la cual capacita al docente para gestionar las relaciones interpersonales (profesor-alumno, alumno-alumno), el liderazgo personal y los propios estilos de interacción de tal forma que, construyendo un clima social positivo se favorezca el proceso de aprendizaje.
7. Competencia orientadora o tutorial, por la cual el docente, mediante un proceso que incluye pensamientos, sentimientos y acciones, puede ofrecer al estudiante "una especie de acompañamiento y guía [...en su] proceso de formación" (p. 127).
8. Competencia evaluativa, gracias a la cual el docente puede planear, ejecutar y ajustar los procesos de recolección de información, valoración de la información y toma de decisiones, propios de la evaluación, de modos que favorezcan (por la vía de la retroalimentación) el proceso formativo de los alumnos.

Por otra parte, Tardif (2004), sobre la base de la consideración de que la función docente es –fundamentalmente– la de enseñar, hace un análisis de las exigencias del trabajo docente en relación con cuatro aspectos: a) la naturaleza de los objetivos, b) la naturaleza del objeto, c) la naturaleza y componentes de la relación del trabajador con el objeto y d) el producto del trabajo. En el análisis del autor encuentra elementos comunes con planteamientos de otros autores.

Sobre la naturaleza de los objetivos educativos, Tardif (2004) señala que en la actualidad resultan altamente ambiguos, generales, ambiciosos, heterogéneos y de largo plazo. Estas características de los objetivos educacionales le reporta a los docentes tres exigencias:

1. Ser autónomo (en términos cognitivos y morales) para interpretar y adaptar constantemente, con apoyo en la reflexión, los objetivos a los contextos cambiantes de la acción pedagógica. (Medina & Domínguez, 1993).

2. Tener disposición para incorporar sus esfuerzos en el trabajo colectivo de equipos coordinados de docentes. (Medina & Domínguez, 1993)
3. Poseer habilidad para cumplir con un alto volumen de tareas diversas.

En relación con el segundo y tercer aspectos del análisis, Tardif (2004) apunta que, dado que el objeto del trabajo docente es un ser activo, constituido por individuos y grupos humanos, las relaciones del docente con el mismo son fundamentalmente relaciones humanas. Este tipo de relaciones, marcadas por la complejidad y la inestabilidad, le exige al docente:

1. Estar atento a las diferencias y particularidades individuales de los alumnos.
2. Orientarse con equidad en el trato con los alumnos.
3. Considerar la dimensión afectiva de la experiencia educativa, poniendo en juego su sensibilidad hacia la intervención de variables emocionales.
4. Intervenir positivamente en la motivación de los alumnos, procurando que las acciones de los alumnos armonicen con las suyas, en vez de oponérseles.

En cuanto al cuarto aspecto del análisis, Tardif (2004) señala dos características del producto o resultado del trabajo educativo: a) el resultado (aprendizaje) se da a lo largo del proceso de su producción (enseñanza), interviniendo en él; b) es difícil determinar si el producto esperado del trabajo se ha logrado o no. De estas dos características del aprendizaje en tanto resultado del trabajo docente, se derivan dos exigencias para el docente:

1. Planificar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en términos de propuesta abierta al cambio, como un proceso que se va construyendo.
2. Incorporar en el proceso evaluativo, de manera explícita y deliberada, procedimientos de intercambio de interpretaciones y de negociación de significados.

Por su parte, Medina & Domínguez (1993), en un marco conceptual asociado con la idea de reforma educativa, señalan que la formación docente debe también buscar desarrollar en los profesionales de la docencia:

1. Capacidades para transformar el sistema en que se encuentran.
2. "Actitudes de apertura, autonomía e innovación" (p. 75);
3. Capacidad y disposición para analizar crítica y constantemente su propio proceso de cambio.

Elementos Procedimentales de la Formación Docente Requerida

De acuerdo con Tardif (2004), los saberes de los docentes "son saberes de acción o, incluso, utilizando una expresión que preferimos, saberes del trabajo, saberes en el trabajo" (p. 189). Esta concepción de los saberes docentes, que los concibe como un diálogo permanente y contextualizado de teoría y práctica, está presente en las propuestas hechas por una variedad de autores, relativas a la formación docente. (Aguaded & Cabero, 2002; Gimeno & Pérez, 2002; Silvio, 2000; Tardif, 2004; Valenzuela, 2010). De acuerdo con tales propuestas, la formación docente para los contextos socioculturales actuales requiere la puesta en práctica de un conjunto de cinco elementos procedimentales:

1. Implementación de un modelo didáctico dirigido a que el docente en formación, desde los inicios, relacione y haga interactuar permanentemente los contenidos teóricos tratados en las distintas unidades curriculares con la experiencia obtenida en el campo laboral. Esta constante interacción entre teoría y práctica permite, como Gimeno & Pérez (2002) lo han afirmado, que el docente en formación realice un permanente ejercicio de reflexión.
2. Aplicación de la transversalidad. Entre los contenidos que pueden ser abordados por la vía de los ejes transversales, se encuentran: a) habilidades cognoscitivas y metacognitivas en general y de estrategias de aprendizaje en particular; b) valores y principios éticos constitutivos de actitudes favorables a la conservación del ambiente, la convivencia democrática, la tolerancia y el diálogo interracial e intercultural; c) el marco teórico-procedimental del pensamiento sistémico; y d) esquemas conceptuales-procedimentales del tratamiento interdisciplinario del saber, del procesamiento crítico de la información y la construcción de nuevo conocimiento.
3. Puesta en acción de modos colaborativos de aprendizaje, en los que la construcción de nuevos conocimientos, por parte de los grupos de docentes en formación, se sustenta en las potencialidades y los conocimientos previos de sus miembros.
4. Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para crear entornos interactivos de aprendizaje autónomo y colaborativo. (Valenzuela, 2010).
5. Asunción, por parte los docentes mediadores, de roles asociados con la coordinación, guía u orientación de los procesos de aprendizaje; y, por parte de los docentes en

formación, de roles asociados con la autodeterminación y la autorregulación en el proceso.

La Práctica Reflexiva como Modelo Didáctico

Elementos y Fases de la Práctica Reflexiva

Como se señala en apartados anteriores, el desarrollo profesional es un proceso que involucra cambios de importancia en la forma de entender la realidad en la que se labora, las personas con las que se trabaja y el papel que se cumple en el trabajo; asimismo, involucra cambios en los fines que se persiguen y en las formas mediante las cuales se busca lograr tales fines. Se tiene señalado también que un proceso clave en el desarrollo profesional lo constituye la reflexión.

En el caso particular de la profesión docente, Tobón (2004) y Villar (1995, 2000) sostienen que un proceso sistemático de reflexión le permite a este profesional develar las concepciones que implícitamente maneja durante su práctica e imprimirle a la misma una dinámica de cambios que le reporten mayor capacidad para el cumplimiento eficaz de sus funciones.

Una práctica profesional guiada por la reflexión le exige al docente un conjunto de disposiciones o convicciones, sin las cuales dicha práctica se imposibilita o, por lo menos, se dificulta. Tales disposiciones o convicciones son: a) franca apertura al cambio; b) disposición y capacidad para verse a sí mismo con franqueza; c) convicción de que su labor impacta para bien o para mal, directa o indirectamente, sobre la calidad del sistema social; d) disposición a mejorar permanentemente en el cumplimiento de la labor desempeñada. Rodríguez (1995).

La relación entre la reflexión del docente, la producción de conocimiento y el desarrollo profesional, puestas en juego por la práctica reflexiva, puede notarse en las cuatro fases del proceso reflexivo propuestas por Smyth (1989, citado por Villar, 1995) para el docente. Tales fases son las siguientes:

1. *Descripción.* El docente en formación ponen su atención en su quehacer profesional, tomando conciencia de aspectos de importancia en la misma.
2. *Información.* El docente en formación profundiza los significados de sus acciones, tal como las ha descrito en la primera fase. Para ello, analiza sus producciones y realiza inferencias a partir de ellas, y establece relaciones entre los resultados de éstas y conocimientos disponibles en su entorno.

3. *Confrontación.* El docente procede a darle una justificación sociohistórica a su mapa cognitivo, esto es, a buscar en sus vivencias, los explicadores de sus creencias, opiniones y motivos. El resultado de la integración de información y confrontación es una red de relaciones entre el mapa cognitivo del docente y los hechos que los justifican, que le permite al docente valorar dicho mapa en el marco de su práctica profesional.
4. *Reconstrucción.* El docente, al valorar los conceptos y principios que hasta ahora ha puesto en práctica, razona sobre las posibles acciones alternativas y sobre otras concepciones posibles. Esto lo conduce a una toma de decisión sobre las modificaciones que le imprimirá a su labor.

Una vez que el docente ha culminado la última de las fases anteriores, comienza de nuevo proceso, por lo que éste se hace indefinidamente circular, permitiendo el desarrollo permanente del docente. (Villar, 1995).

Cuando en el proceso de la práctica-reflexiva intervienen agentes mediadores, como es el caso cuando el mismo se incorpora como modelo didáctico de programas de formación, en dicho proceso se da la integración de cinco elementos: a) los saberes previos del docente en formación; b) la práctica profesional de éste; c) los contenidos del programa de formación; d) la reflexión del docente en formación sobre su práctica y su saber, a la luz de los contenidos del programa; e) los mediadores del proceso reflexivo. (Tardif, 2004).

Mediación de Aprendizajes en el Modelo del Práctico-Reflexivo

Medina y Domínguez (1993) consideran que en el modelo didáctico de la práctica-reflexiva "la complementariedad entre pensamiento y acción es simultánea con la exigencia de una preparación científica que fundamente una visión tecnológica que se proyecte en el desarrollo de una actuación innovadora, llevada a cabo con una actitud crítica" (p. 150). En esta propuesta metodológica para la formación docente, se recoge "la exigencia permanente del constructo teoría-práctica, subrayando la fuerza de la práctica como eje de la elaboración teórica, insistiendo en que la teoría es el filtro interpretativo de la práctica" (p. 144).

Tipplet & Lindemann (2002, cp. Cabero, Llorente & Salinas, 2008), sugiere un enfoque metodológico para la promoción de competencias desde la práctica-reflexiva, que coincide con las propuestas de Aguaded & Cabero, (2002), Gimeno & Pérez (2002) y Tardif (2004) para la formación docente en los actuales contextos socioculturales. En dicho enfoque, se "persigue

colocar al estudiante ante una situación real compleja que debe resolver" (p. 36), conjugando cinco componentes estratégicos:

1. El aprendizaje orientado por proyectos; pues el proceso se inicia y se enmarca en un problema real y propio que el estudiante debe resolver mediante un proceso de investigación auténtico.
2. La interdisciplinariedad, pues el aprendizaje cruza las áreas curriculares.
3. El aprendizaje autónomo, en tanto el estudiante es el principal responsable de su propio proceso.
4. El aprendizaje colaborativo, dado que los objetivos y metas de aprendizaje requieren actividades desarrolladas en equipo.
5. El aprendizaje asistido por las TIC, las cuales permiten potenciar o hacer más eficientes los componentes anteriormente señalados.

Cabero, Llorente & Salinas (2008) agregan otra estrategia de utilidad para la reflexión sobre la práctica: el estudio de casos. En éste, se presenta una situación problemática (real o imaginaria), para cuya solución no se ofrece suficiente información, debiéndose entonces hacer indagaciones e inferencias.

Evaluación de Competencias Docentes

Conceptuación, Características y Técnicas de Evaluación de Competencias

Tobón (2004) señala que "con el ingreso del enfoque de competencias a la educación, la evaluación tradicional está pasando del énfasis en conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) al énfasis en desempeños contextualizados en un determinado entorno" (p. 231). En este paso, la evaluación ha adquirido las siguientes características:

> Es un proceso dinámico y multidimensional que realizan el docente, los estudiantes, la institución educativa y la sociedad; tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados de aprendizaje; brinda retroalimentación de manera cualitativa y cuantitativa; tiene como guía el *proyecto ético de vida* (necesidades personales, metas y caminos); reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la *zona de desarrollo próximo* de cada estudiante; y se basa en criterios objetivos y evidencias acordadas socialmente, reconociendo, a su vez, la dimensión subjetiva que hay en todo proceso valorativo. (p. 232).

Asimismo, Tobón (2004) describe un conjunto de técnicas que pueden ser aplicadas para evaluar competencias en el marco de un programa de formación y ofrece recomendaciones para aplicarlas. Tales técnicas, las cuales deben hacer uso interdependiente de procesos de

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, son las siguientes: el portafolio, la observación, las entrevistas focalizadas, el diario de campo, las pruebas de ejecución y los ensayos. De estas técnicas, el autor privilegia el portafolio, debido a que gracias a la misma "tanto los facilitadores como los propios estudiantes, pueden ir monitoreando la evolución del proceso de construcción y reconstrucción de las competencias" (p. 239).

Dado el referido privilegio del portafolio en la evaluación de competencias, se dedica un apartado (el siguiente) a dicha técnica.

El portafolio como Técnica de Evaluación de Competencias

El análisis de *portafolio* es una técnica claramente sustentada en un enfoque constructivista del aprendizaje y altamente pertinente para la evaluación de competencias. (Klenowski, 2004; Tobón, 2004). Esta técnica, de acuerdo con Arter y Spandel (1992, cp. Klenowski, 2004), se trata de:

> Una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión. (p. 13).

La definición contiene las características más importantes de un portafolio como técnica de evaluación: el enfoque en los procesos, la participación del estudiante en el proceso evaluativo y el énfasis en la reflexión del estudiante sobre su proceso. (Klenowski, 2004). Un beneficio resaltante del portafolio es su potencialidad para desarrollar la capacidad crítica, la autonomía y la autoconfianza del evaluado (Ríos, 2004; Tobón, 2004), así como su autorregulación, autodirección y práctica reflexiva (Klenowski, 2004).

Dada la variedad de elementos contentivos de un portafolio, el mismo resulta –de acuerdo con Klenowski– una técnica con alta validez de constructo. "Un trabajo de portafolios contendrá variedad de evidencias para demostrar la habilidad que ha de evaluarse" (Klenowski, 2004, p. 82). Además –explica–, el portafolio permite identificar coherencias entre actuaciones distintas del evaluado (validez de criterio) y la consistencia entre tales actuaciones y los objetivos de aprendizaje con los que se asocia la evaluación (validez de contenido), así como hacer predicciones de manera fiable sobre las futuras actuaciones del evaluado (validez predictiva). Estas diversas posibilidades informativas del portafolio se logran, señala la autora, por un proceso hermenéutico, en el que las partes del portafolio se interpretan en función de lograr una valoración holística de lo que se busca conocer.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en el que se haya por esencia y necesariamente.
Miguel Martínez Miguélez

En el presente capítulo se presentan los siguientes elementos metodológicos de la investigación: a) el enfoque asumido para el logro de los objetivos: el enfoque cualitativo; b) el tipo y diseño de la investigación; c) la metodología: el método comparativo continuo de la teoría fundamentada; d) la unidad de análisis, las poblaciones y las muestras; e) las técnicas e instrumentos de recolección de datos; f) las técnicas de análisis.

Enfoque de Investigación

La investigación se lleva a cabo siguiendo un enfoque cualitativo. Integrando las descripciones que de este enfoque de investigación hacen Fernández, Hernández & Baptista (2003), Flórez & Tobón (2001), González-Rey (2007), Hurtado (2000), Lincoln & Guba (1988) Martínez (2007), Murcia & Jaramillo (2000) y Rojas (2007), puede sostenerse que en las investigaciones con este enfoque: a) el investigador forma parte de la realidad que se estudia; b) se tiene como propósito reconstruir el sistema objeto de estudio, tal como es percibido por los actores que forman parte de él; c) se trata de comprender el todo entendiendo sus partes y viceversa; d) se emplean preponderantemente técnicas de recolección de datos de naturaleza cualitativa; e) no se separan rigurosamente los momentos de recolección de los datos y de su análisis, desplazándose permanentemente entre los dos momentos; f) a medida que se desarrolla, se van afinando las preguntas iniciales o generando nuevas interrogantes; g) se hace uso de criterios de verdad sustentados en la racionalidad intersubjetiva, como la coherencia, el consenso y la utilidad.

Importa precisar aquí la expresión "preponderantemente" usado en el párrafo anterior para referir el uso de datos de naturaleza cualitativa; con ello, se comunica que en las investigaciones cualitativas también puede emplearse datos cuantitativos sin que ello afecte la naturaleza de la investigación. (Fernández, Hernández & Baptista (2003); Flórez & Tobón (2001).

Tipo y Diseño de Investigación

Tipo

Hurtado (2000) señala que la investigación de tipo analítica "tiene como objetivo analizar un evento y comprenderlo en términos de sus aspectos menos evidentes (...) Intenta descubrir los elementos que componen la totalidad y las conexiones que explican su integración" (p. 269) Se entiende, así, que la investigación analítica "incluye tanto el análisis como la síntesis" (p. 269).

Bogdan & Taylor (1987) señalan que la característica de la investigación analítica "es el método cualitativo riguroso para arribar a un ajuste perfecto entre los datos y las explicaciones de los fenómenos sociales" (p. 156). Sobre la base de estas definiciones de investigación analítica, de los objetivos de la presente investigación y del método empleado para su logro, puede sostenerse que la misma es de tipo analítica: los procesos correspondientes con este tipo de investigación son los que, gracias a las abstracciones resultantes, en esta investigación permiten diseñar un modelo de formación docente.

Por otra parte, dado que el proceso de análisis recae sobre un programa educativo en implementación, la investigación maneja datos y presenta hallazgos de utilidad para valorar la calidad de parte importante de los componentes estructurales y procesales del mismo, así como de sus resultados. Así, tales datos y hallazgos pueden ser empleados por los actores involucrados en el programa objeto de estudio (estudiantes, docentes, coordinadores) como información en un proceso evaluativo del mismo, aunque la evaluación no es la finalidad de la presente investigación.

Lo anterior implica que, de manera colateral o secundaria, la investigación tiene elementos de una investigación evaluativa. Hurtado (2000) define este tipo de investigación como "una aplicación sistemática de los procedimientos de investigación social con el propósito de valorar la conceptualización, el diseño, la aplicación y la utilidad de los programas de acción social" (p. 383). Otros autores (Cook & Reichardt, 2005; Martínez, 2007) también asocian la investigación evaluativa, aunque sin presentar definición alguna, a estudios valorativos de programas sociales.

Diseño

El diseño de la investigación "se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea" (Fernández, Hernández & Baptista, 2003, p. 184). El mismo

concepto es definido por Namakforoosh (1995, cp. Hurtado, 2000), como el "arreglo de condiciones para recopilar y analizar la información, de modo que permita alcanzar el objetivo de la investigación" (p. 149).

Para responder las preguntas o alcanzar el objetivo de la presente investigación no se manipula ni se busca controlar variable alguna. Esto hace que la investigación tenga un diseño no experimental (Fernández, Fernández & Baptista, 2003; Kerlinger, 1981) o expostfacto (Hurtado, 2000; Kerlinger, 1981).

Por otra parte, Hurtado (2000) señala que la precisión del diseño de investigación depende también de la fuente que se emplea (viva o directas versus documental) y del contexto en el que se desarrolla la investigación (natural o creado). La presente investigación recurre fundamentalmente a fuentes vivas o directas: los actores del programa objeto de estudio en su ambiente natural de actuación; los documentos empleados para la obtención de datos son, en su mayoría, creados por dichos actores. Dado esto, se afirma que la presente es una investigación de campo (Hurtado, 2000; Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL], 2006).

Sobre la base de estas precisiones, se concluye que el diseño de la investigación es no experimental de campo.

Metodología

La investigación se lleva a cabo siguiendo la propuesta metodológica del método comparativo continuo (MCC) propio de la teoría fundamentada –Grounded Theory– de Glaser & Strauss (Glaser, 2002a; Glaser, 2002b; Strauss & Corbin, 2002) para la construcción de teoría. Esta propuesta está orientada a la formulación de teorías fuertemente sustentadas en los hechos, mediante la integración de procesos inductivos y procesos deductivos. Los procesos inductivos permiten partir de los hechos para crear conceptos y categorías, establecer relaciones entre éstos y formular proposiciones relacionales coherentes entre sí. Los procesos deductivos permiten derivar interpretaciones de los hechos, validar los productos de los procesos inductivos y contrastar los referentes teóricos vigentes. De esta integración inducción-deducción, denominada por Bateson (1972), la maniobra de la pinza, surge la teoría fundamentada o teoría resultante de la investigación.

Unidad de Análisis, Poblaciones y Muestras

Unidad de Análisis

La unidad de análisis (o de estudio) "se refiere al contexto, al ser o entidad poseedores de la característica, evento, cualidad o variable que se desea estudiar" (Hurtado, 2000, p. 151). De acuerdo con Martínez (2007), en las investigaciones cualitativas, la unidad de análisis es la "nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes (...), la estructura con su función y significado" (p. 51). Así, pues, la unidad de análisis es el todo que se estudia en función de identificar lo sustancial que hay en él y las relaciones que lo constituyen.

Para precisar la unidad de análisis de la investigación, se recurre a un concepto sobre el que se levanta la propuesta teórico-metodológica de Strauss & Corbin (2002) para organizar las categorías de análisis en un todo. El concepto es el que le dan dichos autores al término paradigma: "esquema organizativo (...), perspectiva que se adopta sobre los datos, posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren" (p. 140). Aplicado a los datos, un paradigma tiene tres componentes interrelacionados:

1. Unas condiciones, las cuales "componen la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos" (p. 140). Se conocen al responder a preguntas como "por qué, dónde, cuándo" (p. 140)
2. Unas acciones/interacciones, "asuntos, problemas, acontecimientos o sucesos que emergen bajo estas condiciones (...); están representadas por preguntas de quién y cómo" (p. 140). Constituyen los componentes procesales del fenómeno estudiado.
3. Unas consecuencias, "resultado de las acciones e interacciones (...); representadas por preguntas relativas a qué sucede como resultado de estas acciones" (p. 140).

Strauss & Corbin (2002) señalan que la finalidad del método comparativo continuo es descubrir estos tres componentes del paradigma subyacente en la realidad estudiada y sus relaciones. Sobre la base de este planteamiento, se establece que la unidad de análisis de la presente investigación es el todo formado por las acciones asociadas con el proceso formativo, las condiciones de dichas acciones y los resultados que éstas tienen, enmarcado dicho todo en el Programa objeto de estudio.

Se trata de una unidad de análisis compleja, en la que interactúan: a) condiciones relativas a la modalidad mixta, a los estudiantes, a los contenidos y a los docentes; b) intencionalidades

curriculares y personales; c) diversidad de estrategias y actividades, llevadas a cabo en ambos ambientes de la modalidad; d) resultados esperados y emergentes.

Poblaciones

Normalmente, en el campo de la metodología de la investigación, el término población se emplea en singular. No obstante, la naturaleza compleja de la unidad de análisis hace que en esta investigación se colecte información de una variedad de poblaciones: el equipo docente, el grupo de estudiantes, miembros del Centro de Estudios en Línea y el personal coordinador (miembros de la Unidad de Proyectos Pedagógicos y Desarrollo profesional, de la que forma parte el investigador).

Muestras

Con las muestras, además de lo señalado para las poblaciones, ocurre algo adicional y de mayor relevancia. Tal como explica González-Rey (2007), en investigaciones cualitativas es importante deslindar el término de la carga semántica que tradicionalmente tiene gracias a su uso en las investigaciones cuantitativas, que lo relacionan con la noción de representatividad, requerida para la fundamentación de la validez, la generalización y la determinación de la significatividad estadística.

En las investigaciones cualitativas no se tiene interés por la representatividad de los grupos consultados, sino por la calidad de la información que los mismos brindan. En términos de González-Rey (2007): "No es el tamaño del grupo el que define los procedimientos de construcción del conocimiento, sino las exigencias de información en relación con el modelo en construcción que caracteriza la investigación" (p. 80). Esto implica que las necesidades de información, iniciales o emergentes, y no la representatividad, son las que determinan la conformación de la muestra (o, mejor, conjunto de informantes).

En coherencia con el criterio expuesto para la selección de muestras, el MCC contempla, para la selección de las muestras para la investigación, una estrategia que denomina muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002). Se trata de "acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones." (p. 219).

En el proyecto formulado inicialmente, el foco de atención se centra en los procesos y resultados de las cuatro materias del eje integrador del Programa: Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa; no obstante, como se adelanta en el Capítulo I, el análisis de los

datos conduce a ampliar el foco de atención. Primeramente, para estudiar parte de las condiciones del proceso, se analizan datos referidos a las 15 materias del Programa. En segundo lugar, para estudiar otra parte de dichas condiciones y los distintos componentes de proceso (fines, estrategias y acciones) se analizan datos tanto de las cuatro materias del eje integrador como de las otras tres materias teórico-instrumentales: Didáctica Especial I, Didáctica Especial II y Evaluación de los Aprendizajes. Esta ampliación del foco investigativo constituye una de las acciones de muestreo teórico más significativa de la investigación.

Considerando la estrategia del muestreo teórico, en la presente investigación se realizan selecciones en los siguientes espacios y grupos de personas:

1. Clases presenciales de las siete materias teórico-instrumentales.
2. Actividades desarrolladas en las siete materias teórico-instrumentales a través de la plataforma tecnológica de la institución: foros de discusión, foros de dudas, intercambios de archivos, etcétera.
3. Profesores de las siete materias teórico-instrumentales.
4. Estudiantes de los distintos semestres del Programa.
5. Egresados del Programa.
6. Miembros del personal coordinador del Programa.
7. Miembros del personal del órgano administrativo de la plataforma tecnológica: el Centro de Estudios en Línea.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En el MCC, como en cualquier método de enfoque cualitativo, la recolección de datos y el análisis de éstos no se realizan en momentos separados; antes bien, tales procesos se realizan siguiendo un movimiento de zigzag e integradamente a lo largo de la investigación. No obstante, para favorecer la comprensión de la metodología de la investigación, a continuación se presentan separadamente las técnicas de recolección de datos (en este apartado) y las técnicas de análisis (en el siguiente).

Las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados en el MCC corresponden con los típicamente usados en la investigación etnográfica, esto es, en la investigación orientada a "descubrir, desentrañar, sacar, exponer la esencia de las estructuras ahí, implícitas en un quehacer cultural (Murcia & Jaramillo, 2000). De tales técnicas, el MCC privilegia la entrevista y la observación participante, pudiéndose realizar esta de manera no participante si

la situación lo requiere; además, contempla como técnica complementaria el análisis de literatura no técnica: "cartas, biografías, diarios, informes, videos, periódicos, catálogos (...), y una gran variedad de materiales diferentes" (Strauss & Corbin, 2002, p. 73).

En la presente investigación se emplean las siguientes técnicas e instrumentos a las fuentes y en las cantidades que se señalan. Para la comprensión de las siglas denominativas de las materias, véase la Tabla 1 en el Capítulo I. Todas las fuentes sobre las que se aplican las técnicas referidas, o los registros de su aplicación, se encuentran bien en el Anexo 1, que agrupa los 146 registros introducidos para su análisis en el programa Atlas Ti™ v. 5.2, o en otros anexos, los cuales señalan a lo largo del informe.

1. Encuesta a estudiantes y egresados del Programa. Instrumento: cuestionario de preguntas abiertas, adaptado al grupo al que va dirigido (ver en el Anexo 2 los cuatro modelos) El instrumento es enviado por correo electrónico. Los números de estudiantes son los que devuelven el instrumento respondido. No se aplica a estudiantes del Tercer Semestre, debido a que en el período de desarrollo del proyecto de investigación, no es ofertado materias de dicho semestre.
   - Cuatro estudiantes del Primer Semestre.
   - Cuatro estudiantes del Tercer Semestre.
   - Cinco estudiantes del Cuarto Semestre.
   - Seis egresados.
2. Entrevistas a los profesores de las materias teórico-instrumentales y de una materia teórica. Instrumentos: guía de entrevista para la entrevista estructurada: la primera al profesor de PPI (ver Anexo 3); sin guía para las otras entrevistas, de tipo no estructurada; grabador de audio y cuaderno de nota.
   - PPI: Dos entrevistas.
   - PPII: Una entrevista.
   - PPIII: Una entrevista.
   - IE: Dos entrevistas.
   - DEI: Una entrevista.
   - DEII: Una entrevista.
   - EA: Dos entrevistas.
   - GE: se entrevista al actual profesor de GE y al profesor anterior.

3. Entrevista no estructurada a estudiantes y egresados del Programa. Instrumento: grabador de audio y cuaderno de nota.
   - Estudiantes del Segundo Semestre: 5.
   - Estudiantes del Cuarto Semestre: 6.
   - Egresados: 5.
4. Entrevista no estructurada a tres miembros del Centro de Estudios en Línea. Instrumento: grabador de audio y cuaderno de notas.
5. Entrevista no estructurada a la Coordinadora General del Programa. Instrumentos: grabador de audio y cuaderno de notas.
6. Encuesta a tres doctores en Educación ajenos al Programa objeto de estudios, considerados expertos en el área de la investigación educativa. Instrumento: cuestionario mixto (ver Anexo 4 con cuestionarios respondidos).
7. Entrevista semiestructurada a los tres expertos antes referidos. Instrumentos: grabador de audio y cuaderno de notas.
8. Observación no participante de las clases presenciales de las materias teórico-instrumentales y de una materia teórica. Instrumentos: cuaderno de notas y grabador de audio. (La ausencia de observaciones en DEI y de PPII se deben a factores ajenos a la voluntad de cualquiera de los involucrados: factores imprevistos, unidos a la distribución horaria de las clases).
   - PPI: Dos observaciones.
   - PPIII: Una observación.
   - IE: Dos observaciones.
   - DEII: 1 observación
   - EA: Una observación.
   - IEH: Una observación.
9. Observación no participante de los foros de contenido, foros de dudas y de otros tipos, desarrollados a distancia mediante la plataforma tecnológica en las materias teórico-instrumentales y de una materia teórica. Se compilan y registran las publicaciones de dichos foros. Instrumento: computadora con acceso al aula virtual de la plataforma tecnológica.
   - PPI: foros de contenido: 3, foros de dudas: 5.

- PPII: foros de contenido: 2, foros de dudas: 3.
- PPIII: 2 foros de contenido, 2 foros de dudas.
- IE: foros de contenido: 2, foros de dudas: 3, foros de otro tipo: 2.
- DEI: foros de contenido: 4, foros de dudas: 4.
- DEII: foros de contenido: 4, foros de dudas: 5, foros de otro tipo: 5.
- EA: foros de contenido: 3, foros de dudas: 8, foro de otro tipo: 1.
- GE: foro de contenido: 1, foros de dudas: 3.

10. Observación participante de las reuniones de equipos docentes. Instrumentos: grabador de audio y cuaderno de notas. Dos reuniones (una regular y otra ampliada, con estudiantes, egresados y personal del CEL invitados.
11. Revisión de literatura técnica. Se recolecta para su análisis:
    - La referida en el Marco Teórico del informe y la incorporada en los restantes capítulos del mismo.
    - El Diseño Curricular del Programa objeto de estudio.
    - Los documentos programáticos de las 15 materias: programas, cronogramas, instrucciones de actividades, planes de evaluación.
12. Revisión de literatura no técnica: se recolectan y analizan los siguientes 79 artefactos elaborados por los estudiantes:
    - Diecisiete reflexiones críticas en formato digital, consignadas en PPI y PGD.
    - Dieciséis portafolios docentes en formato digital, consignados en PPIII y EA.
    - Quince memorias finales en formato digital, consignadas en IE.
    - Diez proyectos de investigación elaborados en el marco del eje integrador del Programa.
    - Ocho instrumentos de recolección de datos empleados en los proyectos antes referidos.
    - Tres planificaciones de evaluación de estrategias de aprendizaje, consignadas en DEI.
    - Cuatro autoevaluaciones de estrategias de enseñanza, consignados en DEII.
    - Tres planificaciones y diseños de instrumentos de evaluación, consignados en EA.

- Tres planificaciones y diseños de instrumentos de evaluación, consignados en IE.

Las cantidades de fuentes informativas (humanas y documentales) señaladas se explican, además de por el procedimiento de muestreo teórico, también por la aplicación de un criterio de naturaleza pragmática y limitante señalado por Strauss & Corbin (2002): qué hay disponible. "Para ser realista –dicen Strauss & Corbin, 2002– el investigador debe hacer el muestreo con base en lo que haya disponible" (p. 229).

Técnicas de Análisis

En la presente investigación, el análisis implicado en la generación de conceptos y relaciones requerida para la construcción de la teoría es realizado fundamentalmente mediante las técnicas definitorias del MCC. De acuerdo con Strauss & Corbin (2002), el MCC se define por la aplicación de dos técnicas paralelas e interrelacionadas: la pregunta y la comparación continua. En relación con la pregunta, sostienen que las mismas pueden dividirse en:

1. Preguntas específica para obtener información de los hechos: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuánto? ¿Con qué resultados?
2. Preguntas teóricas, es decir, sobre los conceptos generados por el análisis de los hechos. ¿Están suficientemente soportados en los datos los conceptos generados? ¿Corresponden los conceptos con los hechos? ¿Cómo se relacionan unos y otros conceptos: son afines, contradictorios, complementarios? ¿Cómo se integran los conceptos generados?

En la presente investigación se aplica la técnica de la pregunta a lo largo de todo el proceso de recolección y análisis de datos. La misma, de hecho, es la conductora del muestreo teórico: la búsqueda deliberada de información en lugares y fuentes determinados. Es, también, la que explica las modificaciones ya explicadas en el foco de atención de la investigación. En el informe, a veces se hacen explícitas las preguntas que guían la indagación; otras veces se dejan implícitas en el planteamiento de nuevos tópicos a estudiar.

Por su parte, la comparación continua –que va a la par y en interrelación con la técnica de la pregunta– consiste en la búsqueda constante de elementos afines y discordantes, apoyos y contradicciones, entre datos y datos, datos y teoría, teoría y teoría, así como de relaciones de jerarquía epistemológica entre los mismos.

La técnica de la comparación continua tiene afinidad conceptual y metodológica con dos técnicas típica o frecuentemente empleadas en las investigaciones cualitativas: la triangulación

(Flick, 2007) y la maniobra de la pinza (Bateson, 1972). Aunque la primera está concebida particularmente como una de las dos técnicas básicas para la generación de teoría, tiene en común con las otras dos un rasgo que constituye la finalidad de éstas: dan fortaleza al conocimiento que se construye, validándolo.

Denzin (1989, cp. Flick, 2007), quien –de acuerdo con este autor– es quien propone inicialmente la técnica para la investigación social, señala la existencia de cuatro tipos de triangulación, en todos los cuales se trata de hacer comparaciones entre unos resultados y otros del proceso investigativo:

1. Triangulación del investigador: personas distintas toman o analizan datos de un mismo fenómeno o fuente. Este tipo de triangulación no se aplica en la presente investigación.
2. Triangulación metodológica: de un mismo fenómeno o fuente se toman o analizan datos empleando herramientas metodológicas distintas. Existen dos subtipos: a) la triangulación dentro del método, consistente en utilizar herramientas o técnicas distintas para el estudio de un mismo fenómeno, pero sin alterar el método; y b) la triangulación entre métodos, aplicada cuando se aborda el estudio del fenómeno con complementación de métodos distintos. En la presente investigación se emplea el primer subtipo: manteniéndose el método de la teoría fundamentada (el MCC), combinan técnicas distintas para estudiar un mismo aspecto. Por ejemplo: uso de cuestionarios, entrevistas y observaciones de actividades, para estudiar éstas.
3. Triangulación de datos: sobre un mismo fenómeno se toman datos provenientes de distintas fuentes. Este es el tipo de mayor empleo en la presente investigación: se recurre a docentes, estudiantes, coordinadores, documentos para obtener datos sobre los mismos aspectos del fenómeno de estudio.
4. Triangulación teórica: el fenómeno se estudia desde diversas perspectivas teóricas y se comparan los resultados que cada una permite. Este tipo de triangulación no es implementado en la presente investigación. Aunque se enmarca teóricamente en planteamientos de distintas áreas (epistemología, psicología educativa, pedagogía), tales planteamientos comparten un enfoque común (el del constructivismo), que es el instrumentalizado en el método de la investigación.

En lo que respecta a maniobra de la pinza (Bateson, 1972), la misma está vinculada particularmente con la comparación datos-teoría y teoría-teoría, cuando en este último par de

términos (teoría-teoría) el primero está referido a la emergente de los datos y el segundo a la vigente. Este autor presenta la técnica como la guía que ha seguido en su trabajo científico:

> En investigación científica usted se basa en dos principios, cada uno de los cuales tiene su clase de autoridad: las observaciones no pueden ser negadas, y las verdades establecidas deben ser consideradas. Usted debe lograr una especie de maniobra de pinzas. (...) Si los dos tipos de conocimiento no pueden encajar, entonces, o los datos son erróneos o has hecho erróneas interpretaciones de ellos o has hecho un descubrimiento que conduce a la revisión del conocimiento vigente" (p. 28, traducción del investigador).

Como puede entenderse en la cita anterior, la maniobra de la pinza consiste en integrar los procesos inductivos (que parten de los datos) con los deductivos (basados en teorías vigentes), tal como se propone para la teoría fundamentada (Glaser, 2002a; Glaser, 2020b; Strauss & Corbin, 2002).

La maniobra de la pinza es aplicada en la presente investigación de manera recurrente a lo largo de todo el análisis: a medida que se generan categorías o explicaciones que nutren el modelo que se va construyendo, se recurre a la literatura vigente en función determinar si las mismas –en términos batesonianos– "encajan". Una aclaratoria en este punto, es que –dada la alta cantidad de conceptos y relaciones generados por la investigación– la presentación del aporte de la literatura vigente se hace con la mayor síntesis y selectividad posible; esto último, en el sentido de que lo contrastado con la literatura es lo considerado de relevancia o novedad.

Además de las técnicas anteriores, características de la investigación cualitativa, la presente investigación hace uso de una técnica de análisis –también de naturaleza cualitativa– especialmente destinada a identificar procesos cognitivos y volitivos a partir de la producción verbal. Tal técnica de análisis, denominada análisis de protocolo, está sustentada en dos tesis cognitivistas: a) toda conducta humana es expresión de significados (esquemas, proposiciones, conceptos) y procesos manejados por la persona; b) la conducta humana es susceptible de análisis, en función de identificar los significados y procesos de los cuales son expresiones. (Ericsson & Simon, 1993)

La técnica referida, empleada con anterioridad de manera sistemática por el investigador para identificar los procesos cognitivos requeridos para la resolución de problemas matemáticos (Requena, 2000, 2003), es aplicada acá particularmente para analizar los foros de contenido de las siete materias teórico instrumentales (ver Capítulo VI).

Aunque el análisis de protocolo es una técnica diseñada específicamente para la producción verbal y no para la producción escrita (como la que se da en los foros de contenido a distancia), el investigador considera válida su aplicación en este caso debido a que en un foro, aunque se emplea la escritura y no el habla, se hace con el mismo fin: expresar lo que se piensa a medida que se razona sobre un tópico.

La técnica requiere, de parte del que la aplica, el dominio de la actividad en la que está involucrada la persona que realiza la producción verbal y el dominio de los procesos cognitivos que ésta ejecuta. Conociendo estos dos requerimientos de la técnica, el investigador de la presente investigación decide implementarla considerando su conocimiento previo sobre ambos elementos: la actividad en la que se aplica (los foros de contenido) y los procesos que se realizan durante los mismos.

Procedimientos

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002), en el MCC, el proceso de generación de teoría a partir de los datos se lleva a cabo mediante tres subprocesos de análisis. Tales subprocesos, se ordenan de acuerdo con la abstracción de los elementos sobre los que se aplican y de los elementos que tienen como resultados, pero se llevan a cabo de manera entrecruzada: aunque se avance de uno a otro en incremento de la abstracción que generan, los tres siguen ejecutándose y alimentándose mutuamente.

Los subprocesos referidos son:

1. Codificación abierta: análisis de los datos en función de lograr un primer nivel de conceptualización mediante la categorización y abstracción de aquéllos.
2. Codificación axial: análisis de los datos y de las categorías generadas por la codificación abierta, identificándose relaciones entre las mismas. En tal proceso, algunas categorías muestran ser de un nivel de inclusión mayor que las otras. Se forma así, una red de categorías y subcategorías, comenzando a aparecer el paradigma o esquema subyacente en el fenómeno, es decir, el entramado condiciones – acciones/interacciones (o proceso) – resultados.
3. Codificación selectiva: continuación del proceso de abstracción, selección e integración, en función de: a) identificar las categorías principales y –dentro de ésta– la categoría central del fenómeno estudiado; b) identificar las relaciones las categorías

principales y la central; c) arribar al esquema subyacente en el fenómeno, esto es, a la teoría.

La presente investigación se desarrolla siguiendo estos tres subprocesos de construcción de teoría. La recolección de datos se inicia con la entrega, vía correo electrónico, del cuestionario a estudiantes y egresados. (Aquí debe hacerse una aclaratoria: antes de iniciarse la recolección de datos que se analizan acá, el investigador tiene varios años de experiencia en la coordinación del Programa; de hecho, es uno de los participantes en su diseño. Por ello, al iniciarse la ejecución del proyecto investigativo, aquél ya cuenta con una gran cantidad de datos en su estructura cognitiva, que –sin duda– interviene en el proceso investigativo. Así, pues, cuando se señala que la recolección de datos se inicia con la entrega del cuestionario a estudiantes y egresados, se hace referencia a la primera acción sistemática de ejecución del proyecto)

A partir de la recepción del cuestionario respondido y de su análisis con apoyo del programa Atlas Ti™ v. 5.2, se prosigue con la indagación, orientada por los resultados de esta acción inicial. Se continúa con el proceso de recolección-análisis de los datos contenidos en las fuentes: entrevistas, registros de observaciones, foros compilados, artefactos y documentos, realizándose la codificación abierta de los datos. Este proceso lleva a identificar un conjunto de categorías iniciales. Ver Anexo 1, contentivo de 155 registros, entre cuestionarios, entrevistas, grabaciones de clases, publicaciones de foros, partes reflexivas de portafolios didácticos y memorias finales. En dichos registros (denominados documentos primarios por el referido programa) se pueden observar las categorías realizadas con la codificación abierta y axial.

Para la denominación de las categorías, se parte de que las mismas "podrían nombrarse de manera diferente, dependiendo de la perspectiva del analista, el enfoque de la investigación y (lo más importante) *el contexto de la misma*" (Strauss & Corbin, 2002, p. 125). Por ello, gran parte de los términos utilizados para la denominación de las categorías provienen de las perspectivas teóricas del investigador y del contexto en que se realiza la investigación.

En un segundo nivel de análisis, se establecen relaciones entre los conceptos generados, se categorizan en un nivel superior y se diferencian categorías de subcategorías. Este proceso lleva a plantear el esquema subsiguiente de análisis y del informe, seccionando éste de acuerdo con los tres componentes del paradigma (condiciones, proceso y resultados): Capítulo

IV para las condiciones; Capítulo V para los fines y macroestrategia del proceso; Capítulo VI para el análisis de los foros (componente también del proceso) y Capítulo VII para los resultados del proceso formativo.

El mismo proceso de establecimiento de relaciones entre las categorías, permite (en cada capítulo) identificar las categorías principales de cada componente del paradigma y a vincular éstas con sus subcategorías. A la par, y de manera espontánea o inevitable, se van estableciendo relaciones entre las categorías de los distintos componentes del paradigma. Esto hace y explica que en cada capítulo surja del análisis información semánticamente asociada con asuntos de otros capítulos.

Finalmente, en un último momento (Capítulo VIII) se identifica la categoría central del fenómeno y se integra el modelo formativo, blanco de la investigación.

Este es el procedimiento general. Además, en algunas partes del proceso se realizan acciones que resulta importante señalar. Primeramente, en el análisis del contenido de aprendizaje como condición, se parte de una concepción de contenido que entiende que el mismo puede ser manejado tanto explícita como implícitamente en el proceso educativo. Por ello, el análisis de tal componente curricular (presentado en el Capítulo IV) se basa tanto en los documentos programáticos de las materias como en las manifestaciones verbales de los estudiantes en distintos medios y las observaciones del investigador de actividades realizadas en clases o en la plataforma tecnológica.

En segundo lugar, en el mismo análisis del contenido curricular como condición del proceso formativo, se consulta a tres expertos para dilucidar dos tópicos que se problematizan durante aquél: el alcance del contenido relevante del área de investigación educativa y la secuencia de tales contenidos en las materias del eje integrador. A los estudiantes se les envía por correo un cuestionario mixto (ver Anexo 4 cuestionarios respondidos) y, posteriormente, se les entrevista para profundizar sobre sus respuestas (las entrevistas se transcriben e ingresan a Atlas Ti v 5.2; ver Anexo 1: documentos primarios 155, 156 y 157)

Finalmente, se considera necesario aclarar el estilo de lo que resta de informe. Para ello, se cierra este capítulo con siete notas.

1. El curso de la escritura es similar al curso de la investigación: a medida que se van presentando analíticamente los componentes del paradigma subyacente (condiciones, acciones/interacciones y consecuencias), se van estableciendo las relaciones entre los

mismos y se va aplicando la "maniobra de la pinza" de Bateson (1972), comparándose las categorías y relaciones emergentes (la teoría sustantiva) con lo expuesto en la literatura, en función de derivar el modelo educativo resultante.

2. Para citar los fragmentos extraídos de los documentos primarios analizados gracias al programa Atlas Ti™ (v. 5.2), en este informe se utiliza una nomenclatura constituida por dos números separados por dos puntos (X:Y). La primera cifra (X) representa el número asignado por el referido programa al documento primario del que se ha extraído el fragmento; el segundo número (Y) representa el párrafo en el que se inicia dicho fragmento. Así, por ejemplo, si de un fragmento se da la referencia 228:6, se está indicando que dicho fragmento se inicia en el párrafo 6 del documento primario 228. Al inicio del Anexo 1 (contentivo de los documentos con los códigos de las categorías) se presenta el listado de los mimos.
3. Dada la alta complejidad de la realidad estudiada, manifiesta en la densidad de datos tomados y el alto número de categorías generadas y analizadas, el cumplimiento de la necesidad de presentar evidencias de las aseveraciones que se realizan, hace que el informe sea sumamente amplio. Para evitar mayor amplitud del mismo e implicaciones negativas para el manejo por parte del lector, se toma la siguiente decisión: presentar las citas textuales de los fragmentos de evidencias solamente en los casos en los que se considera necesario para la exposición que se realiza, sobre todo cuando se trata de justificar el establecimiento de relaciones entre categorías (acción fundamental en la construcción de teorías) o se hacen aseveraciones con contenido crítico. En otros casos, cuando se trata solamente de dar evidencias de categorías, las citas de fragmentos mayormente se hace sólo señalando los códigos tipo X:Y que permiten localizar dichos fragmentos.
4. En este informe, los fragmentos citados textualmente se presentan tal como se encuentran en los documentos primarios; sin modificación ortográfica o sintáctica alguna. Ello, con la finalidad de permitir al lector la realización de sugerencias interpretativas de los rasgos discursivos de las fuentes.
5. En algunas oportunidades, y con la finalidad de facilitar la comprensión de los fragmentos citados, se insertan en éstos palabras transportadoras de significados contenidos en el documento primario, y que no están explícitos en dichos fragmentos.

Tales palabras se colocan entre corchetes. Asimismo, en varias oportunidades (cuando se tratan de entrevistas), se señala también entre corchetes los espacios de grabación en los que algunas palabras no son identificadas.

6. Dependiendo de requerimientos expositivos para la comprensión de las categorías y sus relaciones, en la mayoría de las oportunidades se inicia exponiendo los hallazgos y posteriormente se relaciona con la literatura vigente. En otras oportunidades, se presenta el aporte de la teoría vigente con el que se van a contrastar los hallazgos (categorías emergentes) y, posteriormente, los hallazgos.
7. En un capítulo (el VI) se realiza el análisis de una actividad (el foro) en la que se implementa una estrategia objeto de análisis del capítulo anterior: el aprendizaje colaborativo. La razón de destinar un capítulo para el análisis de un aspecto perteneciente a otro está relacionada con la comprensión lectora: se busca evitar que se desvíe la atención del lector, de un objeto global del capítulo (el modelo didáctico) a una de las partes de dicho objeto (el foro en entorno virtual) como producto de la amplitud de éste: el número de páginas requerido para el análisis de este tópico (Capítulo VI) es mayor que el requerido para el análisis del resto de los tópicos del modelo didáctico (Capítulo V).

CAPITULO IV
CONDICIONES DEL PROCESO FORMATIVO

En el presente capítulo se presenta el análisis de los datos asociados con el objetivo específico 1: Analizar los factores condicionantes del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.

Strauss y Corbin (2002) señalan que las condiciones que intervienen en cualquier proceso social pueden ser de dos tipos: a) condiciones macro, si sus influencias tienen un alcance mayor al contexto particular en el que se da a efecto el proceso o fenómeno estudiado, influyendo por ello de manera no directa o inmediata al fenómeno de estudio; b) condiciones micro, si sus influencias tienen alcance particular en el contexto en el que tiene existencia dicho proceso o fenómeno.

Sobre la base de esta categorización de las condiciones de un fenómeno, en la investigación se separa en dos el estudio de las condiciones del proceso formativo dado por el Programa objeto de estudio.

Las condiciones macro se exponen en el Capítulo I a propósito de contextualizar y darle sentido al problema de investigación. De allí que, en el presente capítulo, sólo se recuerdan y se relacionan con el Programa. En cuanto a las condiciones micro, se caracterizan en cuatro grandes grupos:

1. Condiciones técnicas-ambientales del programa: concreción de la modalidad mixta y uso de la plataforma tecnológica.
2. Condiciones de los estudiantes: perfil de entrada, expectativas, densidad ocupacional, heterogeneidad.
3. Propiedades del contenido del programa: relevancia, secuencia, integración y coherencia con las actividades.
4. Condiciones de los docentes: nivel de compromiso y formación.

A medida que se va presentando y analizando datos relativos a las condiciones, se siguen las recomendaciones de Strauss & Corbin (2002), referidas a la conveniencia de ir estableciendo relaciones entre aquéllas y los otros elementos del paradigma que organiza el todo: las acciones y resultados.

Sobre las Condiciones Macro

En el planteamiento del problema de esta investigación (Capítulo I) se exponen algunos factores interrelacionados de alcance global que condicionan las características y componentes del Programa (es decir su modalidad mixta y el plan de estudios). Tales condiciones macro, de carácter contextual, son: a) la globalización (como fenómeno económico y cultural); b) los cambios en los marcos jurídico-políticos transnacionales; c) el agigantado avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y d) los radicales cambios en las diversas disciplinas científicas. (Guadalupe, 2007; Requena, 2004; Silvio, 2000).

A estos fenómenos se suma otro, ya dentro del contexto nacional: la particularidad laboral de la población a la que se dirige el Programa: docentes no titulados, que reporta a los mismos desventajas en cuanto a la contraprestación de sus funciones docente. Estos mismos fenómenos son presentados en el Diseño Curricular del Programa objeto de estudio como sus justificadores (UCAB, 2003): la globalización y los cambios en los marcos jurídico-políticos transnacionales les dan validez a la concepción y abordaje de la realidad como sistema (componente de fundamento del Programa); las nuevas TIC y los radicales cambios disciplinarios, son fenómenos asociados con la saturación informativa, la perentoriedad del conocimiento y de la disolución de las fronteras disciplinarias (fenómenos con los que el Programa resulta consistente debido a la asunción de un concepción constructivista e interdisciplinaria del conocimiento y a la intencionalidad de formar al participante para el aprendizaje autónomo y permanente.

En el trabajo de campo de la presente investigación (es decir, en su componente inductivo) no se registran datos directamente relacionados con las referidas condiciones macro. Por esta razón, dichas condiciones son integradas de manera deductiva al estudio, en función de permitir el establecimiento de las señaladas relaciones con las categorías correspondientes con el Programa.

Cuando el Programa pasa del diseño a la gestión, las consecuencias que las señaladas condiciones macro tienen en su diseño (su modalidad y estructura del plan de estudios) se vuelven a su vez, condiciones micro en una nueva secuencia de hechos. Por ejemplo, la globalización y avance de las TIC conducen, en la toma de decisiones respecto de la modalidad del Programa, que a éste se le dé una modalidad mixta. A su vez, la modalidad mixta –como más adelante se presenta– se transforma en una condición causal para un

conjunto de acciones e interacciones de los actores del programa (estudiantes, docentes, coordinadores...). Se da aquí un caso de lo señalado por Strauss y Corbin (2002): "las consecuencias de un conjunto de acciones se vuelven condiciones de una acción/interacción en la secuencia posterior" (p. 141).

A continuación se presentan y analizan las diversas condiciones micro del proceso estudiado, y se adelantan algunas relaciones entre dichas condiciones y los otros componentes del proceso, esto es, las acciones/interacciones y consecuencias.

Condiciones Micro

Las condiciones micro son objeto de atención en la investigación, mediante un proceder inductivo o trabajo de campo. En la Figura 1, se presenta un tetraedro, adaptación del triángulo interactivo propuesto y utilizado por Coll para el análisis de las actividades educativas desde una perspectiva constructivista (Coll, C., 1996; Coll, Mauri & Onrubia, 2008). El tetraedro está formado por los cuatro grupos distintos de factores que interactúan en el desarrollo de un programa educativo: las condiciones técnico-ambientales del programa (CTAP), los factores del estudiante, los contenidos y sus propiedades y los factores del docente. Los cuatro componentes del tetraedro y sus relaciones son objeto de análisis a lo largo de la presente investigación, no sólo en lo que respecta a las condiciones del proceso objeto central de atención.

Figura 1. Cuatro grupos interactuantes de factores en el hecho educativo: técnico-ambientales del programa, de los estudiantes, del contenido y del docente.

Los cuatro grupos de factores del tetraedro, como insinúa la figura, interactúan de tal manera que la explicación de los hechos relativos a unos se encuentra en los modos de ser de los otros, de tal manera que la cada parte se comprende por el resto. Tales modos de ser de los distintos grupos de factores y sus interacciones van emergiendo a lo largo de los cuatro capítulos que presentan los resultados de la investigación; en el presente, se expone solamente parte de la descripción analítica de los referidos grupos y sus interacciones: la referente solamente a los factores condicionales del proceso. A continuación se presentan las condiciones que pertenecen a cada grupo y cómo se relacionan entre sí.

Condiciones Técnico-ambientales del Programa

Por condiciones técnico-ambientales del Programa se comprende en esta investigación a los componentes del Programa que permiten explicar (responder al por qué) o ubicar (responder al dónde) las acciones e interacciones que en su seno se desarrollan, así como sus resultados. Acorde con esta definición, en la gestión del Programa se identificaron dos categorías de condiciones técnico-ambientales: a) la concreción de la modalidad mixta del Programa; b) el uso de la plataforma tecnológica.

Concreción de la Modalidad Mixta

Como se expusiera en el planteamiento del problema y se recordara en párrafos atrás, el Programa objeto de estudio se desarrolla mediante una modalidad mixta. Esta modalidad, de acuerdo con declaraciones de expertos en el área, miembros del equipo del Centro de Estudios en Línea de la UCAB (CEL), "es el mejor de los escenarios (...) una relación ideal" (137:89). El argumento dado para esta consideración es que la modalidad mixta –a diferencia de la modalidad exclusivamente a distancia– representa la mejor oportunidad para lograr, en su medida necesaria, los tres tipos de interacción (o de "presencia", en términos de Garrison & Anderson, 2005) requeridos para la construcción de conocimiento en un ambiente de aprendizaje colaborativo: la interacción cognitiva (presencia cognitiva), la interacción en el plano personal (presencia social) y la interacción con el docente (presencia docente).

Altamente similar a estos planteamientos de los expertos, se encuentran algunas opiniones ofrecidas por estudiantes y egresados del Programa, así como por profesores. Ver, por ejemplo: 6:12; 102:61; 130:91.

Sobre la base de esto, surge la pregunta: ¿Cómo combinar los componentes y potencialidades de las dos modalidades que se integran en la mixta para lograr la medida

necesaria de los tres tipos de interacción señalados, particularmente en un programa que se propone la formación docente mediante la práctica reflexiva? Ni el Diseño Curricular del Programa ni ningún otro documento institucional, prescribe o da orientación explícita acerca de cuál es la combinación que debe hacerse en el Programa de los dos componentes que conforman su modalidad mixta.

Una indirecta orientación respecto de la combinación esperada de los componentes presenciales y virtuales (sin llegar a la precisión respecto de dicha combinación) está dada por la implementación administrativa del componente presencial de la modalidad: el número y frecuencia de las clases presenciales por materia en cada período académico. Como muestra el Anexo 5 (Cronograma de clases del período marzo – julio 2010), las clases presenciales tienen las siguiente distribución: a) las clases son sabatinas: el estudiante debe asistir a la universidad solamente este día de la semana; b) durante las 16 semanas que conforman cada período académico, 13 de las 15 materias tienen cinco clases o encuentros presenciales; las otras dos materias, que son de tipo seminario, el número de clases es menor: cuatro.

En la distribución de las clases, se alternan las materias de cada semestre del Plan de Estudios: en cada oportunidad, los estudiantes asisten a clases de dos de las cuatro materias contempladas en cada semestre del Plan de Estudios; en el caso del Cuarto Semestre, que contiene tres materias, un sábado se tiene la clase de una de las materias y en próximo sábado –dos semanas después– se tienen las clases de las otras dos materias.

Tomando en consideración que cada encuentro presencial es de 1 hora y 40 minutos, se tiene que en 13 de las 15 materias, el tiempo total de encuentro presencial durante un período es de 8 horas y 20 minutos (esto es el tiempo total que estudiantes y docentes se encontrarán presencialmente en cada materia). En las otras dos materias, el referido tiempo se reduce a un total de 6 horas y 40 minutos. Por su parte, para el intercambio informativo e interacción mediante el componente virtual de la modalidad, el Programa dispone de una plataforma tecnológica con disponibilidad las 24 horas de siete días de las 16 semanas que dura cada período.

Los anteriores números son indicadores de que la gestión administrativa del Programa concibe que la mayor parte de actividades, procesos, estrategias y productos de éste deba realizarse a distancia, en el campo virtual, y no de manera presencial. No obstante, como ya se señalara, la combinación presencia – distancia en la modalidad mixta del Programa se

encuentra, en el presente de esta indagación, en una situación de imprecisión prescriptiva. Esta imprecisión de la modalidad mixta en el Programa se manifiesta en, o da pie a, una variedad de modos de combinación en la gestión de las distintas materias, los cuales se distribuyen en un contínuum que va de un extremo de máxima virtualidad con un mínimo de presencialidad a un extremo de máxima presencialidad y mínimo de virtualidad.

En el contínuum existente entre los dos extremos señalados, se distribuyen las distintas experiencias en el Programa. Tal como muestra la Figura 2, las actividades de cinco materias: Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, Gerencia de la Educación, Ética Profesional y Orientación Educativa pueden ubicarse en el extremo izquierdo del contínuum o cerca de él: están concentradas en el espacio virtual. Estas materias se caracterizan por alto número de foros de contenido –realizados en línea– u otras actividades que requieren el trabajo a distancia de los estudiantes, dejando para las clases presenciales actividades de repaso, aclaratorias, discusiones adicionales (véanse en el Anexo 6, los documentos: cronograma de actividades e información sobre actividades, de las materias del Programa).[1]

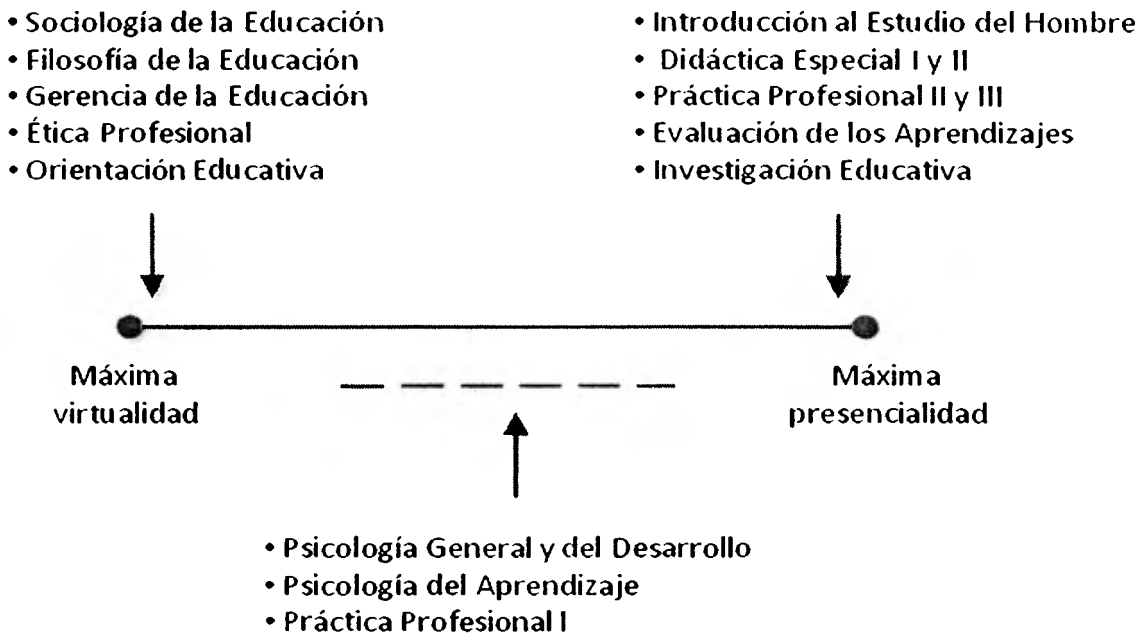

Figura 2. Distribución de las materias del Programa según las combinaciones presencialidad – virtualidad en la modalidad mixta.

[1] El Anexo 6 es una carpeta que contiene los documentos programáticos de las 15 materias del Programa y todos los otros documentos generados por los docentes de las mismas (incluyendo los instrumentos de evaluación), que son fuente de información para la presente investigación.

Dos aspectos comunes entre la mayoría de las materias que mantienen esta combinación de máxima virtualidad y mínima presencialidad es que tienen programada la realización de foros buena parte del período académico y que sus profesores tiene alta presencia en dichos foros, contribuyendo en que éstos cumplan su finalidad: la promoción del aprendizaje colaborativo. Estudiantes de diferentes semestres y egresados coinciden en esta apreciación. Véanse, por ejemplo, 147:144; 148:80; 152:109. Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación tienen programados foros de contenido las 16 semanas del período, con alta presencia docente; Orientación Educativa tiene programados foros de contenido en 10 de las 16 semanas, con presencia docente o moderación delegada a participantes; Ética Profesional tiene programados foros de contenido en cinco de las 16 semanas, con alta presencia docente. Excepción se encuentra en el caso de Gerencia de la Educación: en ésta se tiene un solo foro, pero se hace énfasis en otras actividades a distancia, como: análisis de casos, ensayos, construcción de folletos informativo. (Véanse los Cronogramas de Actividades de las distintas materias en Anexo 6)

La Coordinadora General del Programa para el momento de la indagación y ex profesora de Gerencia de la Educación, explicita la combinación que en dicha materia se da de las actividades en línea y las actividades presenciales, dejándole a éstas un papel supletorio. Señala:

> Yo pienso y como profesora de Gerencia lo hice, la actividad presencial era únicamente para suplir aquellas deficiencias que la virtualidad y la distancia no podían cubrir. Y no era las que yo como docente consideraba; eran las que mis alumnos consideraban, razón por la cual, generalmente, como habían actividades virtuales, le preguntaba y hacía uso del correo: "¿Cuáles consideran ustedes, tanto individual como grupal, deberían ser los puntos de la clase a tratar en ese etapa?" Eso lo hice siempre como docente, la clase presencial está únicamente para suplir deficiencias, deficiencias que podrían tener ellos, (ellos lo saben; yo no las sé), saben ellos que no llenó la virtualidad. (154:38)

En el otro extremo del contínuum combinatorio (máxima presencialidad – mínima virtualidad), o cerca de él, pueden ubicarse las actividades de las siguientes siete materias, en las que las actividades se distribuyen de tal modo que las mismas se ven concentradas en los encuentros presenciales sabatinos, dejando un mínimo de actividades para el ambiente virtual: Introducción al Estudio del Hombre (cuatro foros en línea con baja presencia docente), Didáctica Especial I (dos foros de contenido con baja presencia docente), Didáctica Especial II (cuatro foros de contenido con baja presencia docente), Práctica Profesional II (dos foros de

contenido con baja presencia docente), Práctica Profesional III (cuatro foros de contenido con mediana presencia docente), Evaluación de los Aprendizajes (tres foros de contenido con casi nula presencia docente) e Investigación Educativa (tres foros de contenido con casi nula presencia docente). En los encuentros presenciales pueden ubicarse actividades como clases magistrales, análisis de casos, trabajos prácticos en equipo, exposiciones de los alumnos, discusiones temáticas; y en el espacio virtual son ubicados un número bajo de foros de contenido con una baja presencia del profesor. (Véanse los Cronogramas de Actividades de las distintas materias en Anexo 6). En relación con la presencia docente en los foros en línea, las aseveraciones hechas aquí se justifican con lo presentado en el Capítulo VI)

El profesor de Práctica Profesional II y Práctica Profesional III reconoce en una entrevista la puesta en práctica de su combinación máxima presencialidad – mínima virtualidad: "En la mía tienen menos tareas porque hacemos los ejercicios de manera presencial, no en casa." (23:25) Además, en la respuesta a una pregunta puntual del entrevistador, el docente permite conocer que un factor de esta preferencia por las actividades presenciales sobre las virtuales es su carencia de formación en educación virtual:

> Entrevistador: ¿Qué ganancias adicionales crees tú que podrían obtener [los estudiantes] si los foros los llevaras de esa manera, como foros de discusión?
> Entrevistado: Bueno, yo creo que sería una tarea titánica, y claro que debería haber muchas ganancias de aprendizaje a los estudiantes, y yo reconocer la capacidad de análisis de los estudiantes. Pero no sé, no sé como potenciar esa participación. (23:53)

Esta carencia de formación en educación en línea, como factor causal de la preferencia de lo presencial sobre lo virtual en la concreción de la modalidad mixta, puede ser también identificado en las declaraciones del profesor de Didáctica Especial I y Didáctica Especial II: "Para mí el aula presencial es importante para la didáctica, porque tú haces didáctica cuando hay aula, aula presencial." (22:08).

El papel de la formación docente como factor condicional del modo de concreción de la modalidad mixta –inferido a partir de las declaraciones de profesores– es también señalado por la Coordinadora General del Programa, cuando señala la necesidad de dicha formación para aproximar la concreción de la modalidad mista a un énfasis en las actividades virtuales respecto del componente presencial: "yo supongo, si lo fuéramos a hacer así, hay que dar un entrenamiento completo al docente, si no lo ha entendido así." (154:53).

En Didáctica Especial I y II, la concepción de máxima presencialidad y mínima virtualidad llega a expresarse de un modo que no se observa en ninguna otra materia: los foros de contenido no tienen ponderación en el plan de evaluación, es decir, que no son calificados (Ver en el Anexo 6 los planes de evaluación de las materias del Programa).

Un aspecto que resulta común en los profesores que mantienen esta combinación de máxima presencialidad y mínima virtualidad es que –como se presenta con suficientes evidencias en el Capítulo VI– su participación en los foros de contenido está por debajo de lo requerido para moderar tal tipo de actividad de una manera que éstos cumplan su finalidad: la promoción del aprendizaje colaborativo. Estudiantes de diferentes semestres y egresados coinciden en esta apreciación. (Ver, por ejemplo: 146:97; 148:94; 152:143; 148:87)

Entre los dos extremos ya descritos y analizados, en una concreción de mayor equilibrio entre las actividades presenciales y las actividades en línea, se encuentran las restantes tres (3) materias: Psicología General y del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje y Práctica Profesional I. En tales materias se conducen –de manera activa y con cierto equilibrio en la distribución– actividades presenciales y en línea: se realizan en los encuentros presenciales actividades planificadas y orientadas al tratamiento de los contenidos y se dedican varias semanas a los foros de contenido (8, 6 y 3 semanas, respectivamente), ofreciéndose en éstos la moderación adecuada para la promoción del aprendizaje colaborativo. Esto se presenta con evidencias en el Capítulo VI para Práctica Profesional; en cuanto a las dos Psicología, los estudiantes manifiestan de manera reiterada el reconocimiento del aprovechamiento de ambos ambientes en dichas materias. (Ver, por ejemplo: 15:17; 87:11; 152:145).

La Figura 3 presenta de manera resumida e integrada lo expuesto sobre la precisión de la modalidad mixta en el Programa objeto de estudio. Expone las tres dimensiones que se identifican de la categoría *precisión de la modalidad mixta*: máxima virtualidad, máxima presencialidad y combinación tendiente al equilibrio; asimismo, señala las relaciones entre dichas dimensiones y otras categorías y propiedades que se presentan y que son objeto de análisis más detenido en posteriores apartados del presente informe, como: concepciones didácticas, formación del profesor, variedad de actividades en línea, moderación de foros de contenido.

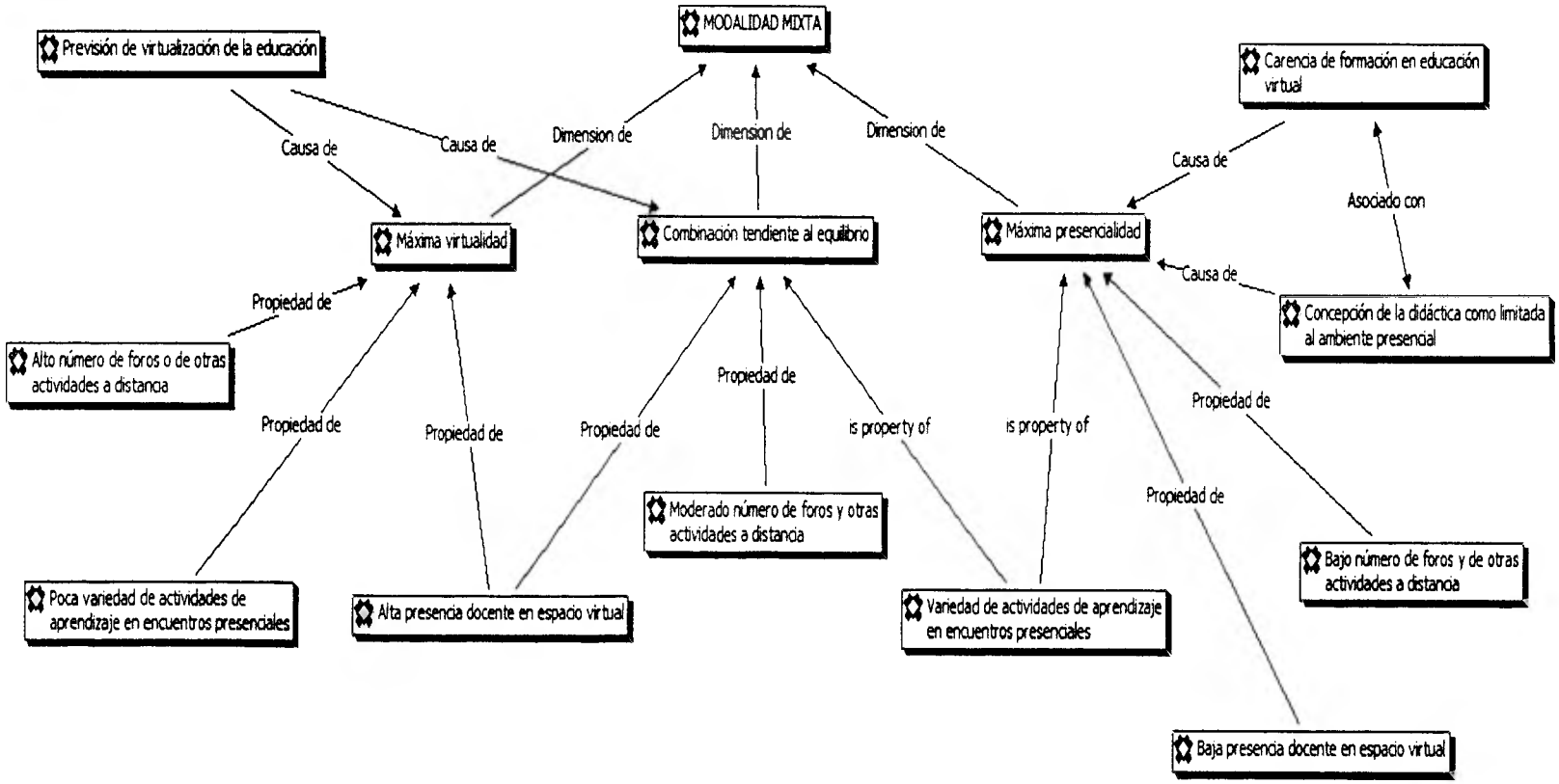

Figura 3. Precisión de la modalidad mixta en el Programa objeto de estudio. Relación con otras categorías.

Un producto del análisis a resaltar es que hay coincidencia entre las diferentes fuentes, en cuanto a que la combinación más conveniente es aquélla que tiende a tomar en consideración las potencialidades de cada ambiente. Esta consideración es apoyada por literatura vigente: Autores como Guadalupe (2007), Mortera (2007) y Valenzuela (2007) sostienen que un rasgo definitorio de la modalidad mixta es la combinación armónica de las potencialidades propias de la modalidad presencial con las correspondientes a la modalidad a distancia.

Uso de la Plataforma Tecnológica

Desde el inicio de implementación del Programa objeto de estudio, y hasta el período en que se recolectan y analizan los datos para la presente investigación, aquél cuenta –para el desarrollo de las actividades en línea– con la plataforma Blackboard Academic Suite™. El Anexo 7 describe los recursos contenidos por esta plataforma tecnológica (referida en lo adelante como Plataforma). La indagación de campo permite identificar dos dimensiones sobre el uso de la Plataforma: aprovechamiento y requerimiento de capacitación.

En relación con el aprovechamiento de la Plataforma para el desarrollo del Programa, observaciones del investigador y del personal del CEL (órgano encargado de la administración de aquélla) coinciden en que, "en el caso de las herramientas de comunicación que se usan, la más usada es sin duda el foro de contenido." (137:14) Por el contrario, el chat es "una herramienta que tiene un uso mucho, mucho menos frecuente que los foros de contenido y se aprovecha mucho menos." (137:15). En efecto, todas las materias del Programa contemplan foros de contenido, mientras que ninguna contempla el chat.

El mayor nivel de uso del foro de contenido (actividad asíncrona) respecto del chat (actividad síncrona) está relacionada con la característica más atractiva de la educación virtual, que ya se expusiera en este capítulo: la no necesidad de coincidencia temporal de los distintos participantes en una actividad. Así lo señala uno de los miembros del equipo administrador de la Plataforma (137:18).

Aunque en el Programa el foro sea la herramienta comunicacional de mayor uso, el modo en el que el mismo es aprovechado difiere entre los profesores del

Programa. De acuerdo con la misma fuente, algunos profesores del Programa tienen una oportuna, frecuente y variada participación en los mismos, moderándolos de forma eficiente, mientras otros presentan una participación tan baja que puede decirse que la actividad no recibe moderación. Con esta apreciación coinciden estudiantes (147:144; 148:94; 152:143), coordinadores (ver el análisis de foros en Capítulo VI) y el personal del CEL (137:27; 137:44; 137:60).

Otro recurso de la Plataforma sobre cuya falta de uso concuerdan algunos profesores, administradores de la Plataforma y coordinadores del Programa es el conocido informalmente como Página Personal. Este es un recurso en el que el estudiante (sólo el estudiante) puede introducir y hacer accesible a los demás estudiantes de un curso o materia, información de carácter personal. Es similar a lo que en redes sociales como Facebook se conoce como el perfil del usuario: información sobre estado civil, intereses personales, inclinaciones religiosas...

Este recurso, de manera extrema muy poco empleado, está dirigido a contribuir con la creación de la presencia social, sobre la que ya se ha señalado que es requerida para el logro de objetivos cognoscitivos por parte de una comunidad de aprendizaje. Por ello, una de las recomendaciones finales de una de las reuniones de equipo docente es estimular a los estudiantes a crear y emplear dicha herramienta (Ver 130:34)

El Anuncio es otro recurso de la Plataforma muy poco usado por los docentes. Se trata de un recurso comunicacional, ubicado en la página de inicio del Aula de Interacción de cada materia, que le permite al docente darle la bienvenida al estudiante al inicio de cada sesión y darle información valiosa para el logro de los objetivos de la misma. Durante el período de recolección de datos de la presente investigación, de los doce profesores, solamente el de Ética Profesional lo emplea en cada sesión, y los profesores de las dos Psicologías y de Práctica Profesional I lo emplean solamente en una ocasión.

Las declaraciones de un egresado del Programa coinciden con la observación del investigador, recomendando el uso de la referida herramienta comunicacional de la Plataforma en todas las materias, argumentando que la misma resulta "perfecta para

poner al día o recordar al estudiante lo que está en curso en una sola vista." (100:414). La misma consideración la tienen el personal experto de la unidad administrativa de la Plataforma: "el profesor aprovecha esa herramienta para mantener comunicación permanente con los estudiantes" (137:21).

Continuando con el aprovechamiento de las herramientas de la Plataforma, el Libro de Calificaciones es otro recurso que coordinadores, estudiantes y profesores han señalado que es muy poco utilizado por éstos, siendo que es un recurso destinado a la ejecución de un proceso de interés: la comunicación oportuna de los resultados cuantitativos de la evaluación. (17:20; 25:37; 150:272)

Entrando en la dimensión requerimiento de capacitación, para el uso de la Plataforma en el marco del Programa, se tiene que el escaso uso de algunas herramientas por parte de profesores es, en una reunión ampliada del Equipo Docente, adjudicada a una falta de capacitación de los profesores. En el registro de la reunión puede leerse: "Se señaló que Blackboard cuenta con herramientas para administrar y comunicar las calificaciones. Dado que muchos profesores no manejan dichas herramientas, se sugirió que el CEL dicte un taller al respecto." (130:22)

También los estudiantes señalan este factor como un inconveniente. Por varias vías (17:20; 88:04; 122:28) han manifestado que uno de los principales obstáculos que tienen al inicio para responder a los requerimientos del Programa, es su bajo dominio del manejo de la Plataforma. Una de las propuestas ofrecidas es la implementación de un entrenamiento más detenido que el que se les ofrece el día de la inducción al Programa (148:67)

Este obstáculo (la falta de capacitación en la herramienta tecnológica del Programa) ha sido particularmente identificado por los estudiantes en lo que se refiere al desenvolvimiento que se ha esperado o deseado que tengan en los foros de contenido. En una entrevista, un egresado señala –respecto de la actuación estudiantil en los foros–:

> También estuvimos aprendiendo "a troche y moche", porque, al principio, leíamos y colocábamos un resumen de lo que leía. Luego, fuimos viendo, 'no, el foro como que va por otro lado' (...) Esto apoya lo que... lo que dije hace rato: que faltó como un cursito que enseñara cómo optimizar el uso de

las herramientas y... de los instrumentos que tú ibas a utilizar más adelante. (148:85)

La falta de capacitación en relación al desarrollo de foros de contenido también es identificada en profesores; y lo reconoce uno de ellos (el de Práctica Profesional II y III, según declaración presentada en el apartado referido a la concreción de la modalidad mixta (ver apartado o 23:53) .

En resumen, respecto del uso de la Plataforma en la gestión del Programa, se encuentra que:

1. La potencialidad de la Plataforma es desaprovechada. La más usada de las herramientas comunicacionales es el foro de contenidos; ello, debido a que permite la actuación asincrónica de los participantes en las actividades.
2. En el Primer Semestre del Programa,.los estudiantes encuentran como un importante obstáculo su desconocimiento del manejo de la Plataforma. Parte de este desconocimiento incluye las actuaciones que deben tenerse en los foros de contenido.
3. La insuficiencia de dominio de la Plataforma en general, y del foro de contenido en particular, tanto por algunos profesores como por gran parte de los estudiantes, muestra deberse a que los mismos no han recibido la capacitación requerida para ello.

Condiciones de los Participantes

El análisis e interpretación de los datos permite identificar cuatro propiedades de los estudiantes que condicionan el desarrollo del proceso central de la investigación. Tales propiedades son: conocimiento inicial, expectativas, densidad ocupacional y heterogeneidad académica. A continuación se presentan y comentan los resultados del análisis de tales propiedades.

Conocimiento Inicial

¿Cómo piensan los participantes del Programa a su ingreso? ¿Qué conceptos e ideas manejan sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la función docente? ¿Qué actitudes tienen en el cumplimiento de su función docente? ¿Qué saben hacer? ¿Qué requerimientos manifiestan?

Estas son preguntas que apuntan al conocimiento del participante del Programa al momento de ingresar a éste. En el Programa no se efectúa de manera sistemática ningún procedimiento de evaluación diagnóstica, que permita responder a dichas preguntas. Por tanto, en la presente investigación se les da a las mismas las respuestas ofrecidas principalmente por las voces de los participantes. Asimismo, en el análisis se hacen presentes las opiniones de los docentes. Lo que se presenta aquí es útil para comprender la orientación de los procesos desarrollados en el Programa, así como los resultados de tales procesos.

La información respecto del conocimiento inicial de los participantes del Programa se estructura acá en consistencia con la definición de competencia que se integra en el Capítulo II a partir de las distintas fuentes consultadas. En dicho capítulo se define competencia como el conjunto interrelacionado de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permiten a una persona cumplir de manera autónoma y exitosa con una tarea compleja en un contexto determinado. Así, pues el estado de las competencias de entrada se estructura en los tres referidos tipos de conocimiento: conocimiento conceptual, conocimiento procedimental y conocimiento actitudinal.

La identificación del conocimiento conceptual de los participantes del Programa a su entrada en éste se logra respondiendo a las dos primeras preguntas de las expuestas anteriormente: ¿Cómo piensan los participantes del Programa a su ingreso? ¿Qué conceptos e ideas manejan sobre la educación, el aprendizaje, la enseñanza, la función docente? Las actitudes se conocen al responder a la tercera pregunta señalada: ¿Qué actitudes tienen en el cumplimiento de su función docente? En relación con el conocimiento procedimental, tienen interés los procedimientos involucrados en el acto educativo: la planificación de la enseñanza, aplicación de estrategias didácticas, planificación de la evaluación, diseño y aplicación de instrumentos, análisis de resultados, manejo de grupos, interacción con educandos... La identificación de este conocimiento se logra respondiendo a las dos últimas preguntas: ¿Qué saben hacer los participantes a su ingreso en el Programa? ¿Qué requerimientos manifiestan?

Responder a las preguntas correspondientes a los tres componentes de competencia es complicado debido a dos hechos: a) de una cohorte a otra pueden variar las características de los grupos (por ejemplo, se ha observado que unos grupos son más competitivos; otros, más solidarios); b) existen diferencias importantes al interior de los grupos. Esto lleva a una decisión: abandonar la pretensión de dar una descripción válida para todo grupo o todo un grupo, y aceptar presentar el panorama de entrada en su riqueza o variación.

La dispersión o variabilidad señalada implica que no se identifica, propiamente hablando, un perfil de entrada de los participantes del Programa. Sin embargo, el análisis –al agrupar los hallazgos y centrar la atención en las mayores repeticiones– permite determinar una "silueta" del recién ingreso en el Programa. Para la conformación de la silueta se han seleccionado los datos relacionados con la profesión docente; asimismo, se han considerado los datos más recurrentes, excluyéndose los datos de excepción. Así, pues, por estas dos medidas de procedimiento, la silueta resultante está referida particularmente a elementos de competencias docentes, tal como se presentan en el común de los participantes del Programa.

Conceptos. Como se muestra en la Tabla 3, el conocimiento conceptual del común de los participantes del Programa, a su ingreso en el mismo, está conformado por las siguientes concepciones:

1. La ciencia está reducida a las ciencias naturales; las llamadas Ciencias Sociales o Humanas tienen rasgos menos científicos que aquéllas. Esta concepción dificulta la comprensión de la rigurosidad como propiedad de la investigación en las ciencias sociales, por lo que debe ser superada en la realización de uno de los procesos centrales del Programa: el desarrollo de una investigación educativa.

Tabla 3. *Conocimiento conceptual inicial de los participantes en el Programa.*

Conocimiento	Evidencias	Ejemplo
Concepción de la ciencia reducida a las ciencias naturales.	15:34; 20:33; 41:62; 66:80; 78:68117:7; 146:05.	Partía de un prejuicio inicial: las carreras *humanísticas no son ciencia.* (117:7)
Visión simplista de la educación: la función docente reducida a la de enseñar.	18:16; 76:08; 101:05; 133:20; 133:61.	Los primeros días de mi labor docente en clase de Estudios de la Naturaleza séptimo grado cuando entraba al aula pensaba que mi función era pararme al frente de los alumnos (as) y hablar de los temas propuestos en cada unidad. (18.16)
Concepción empírica y simplista del proceso de aprendizaje y sus factores.	9:8; 76:37; 78:51; 90:06; 92:23; 101:24; 104:04.	Pienso que lo más enriquecedor del curso fue la aplicación de esas teorías psicológicas a la propia práctica educativa. Tengo que reconocer que yo tenía más o menos una tendencia a ser conductista. (76:37)
Concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento.	6:8; 7:7; 11:17; 15:9; 18:16; 77:67; 91:05; 99:03; 133:44;	Me gustaría mejorar mis estrategias pedagógicas para transmitir mis conocimientos. (6:8)
Concepción del éxito docente como dependiente de manera exclusiva del dominio del contenido.	8:8; 15:9; 93:03; 133:19.	Diálogo que antes poco compartía, al considerar que el conocimiento era más importante que la práctica educativa. (8:8)
Concepción de la evaluación como proceso limitado al aprendizaje y aislado de éste.	11:17; 78:96; 87:22; 91:05.	La materia de evaluación me ayudó a romper con el paradigma de lo que es evaluar, nunca pensé que se pudiese evaluar desde una visión constructivista, y mucho menos que la se puede utilizar como una herramienta de enseñanza. (87:22)

2. La educación como enseñanza; la profesión docente se reduce a la enseñanza. Esta concepción simplista es sustituida posteriormente por una más compleja, en la que se consideran otras dimensiones para la profesión docente.
3. El aprendizaje es un proceso simple: hay un contenido a aprender y alguien que, si está motivado y presta atención, aprende dicho contenido.
4. Enseñar es transmitir conocimiento. El papel del docente es exponerle a los discentes el conocimiento de los cuales éstos carecen.
5. Dado lo anterior, el éxito del docente depende fundamentalmente de su dominio del contenido a enseñar.
6. La evaluación es un proceso con una sola función: determinar los logros de aprendizaje por parte del estudiante.

Actitudes. La Tabla 4 señala componentes actitudinales (conductas, cogniciones o afectos) con los que comúnmente los participantes ingresan al Programa. Se presentan los elementos manifiestos en los datos; son los cinco siguientes:

1. Poca flexibilidad en el manejo de asuntos estudiantiles: dificultad para responder ante los acontecimientos y solicitudes estudiantiles de manera distinta a la determinada por algún patrón o norma.
2. Evitación de contacto afectivo con alumnos: manifestación de conductas, por parte del docente, tendentes a evitar las expresiones de afecto hacia, y de parte de, los alumnos.

   Los dos componentes actitudinales anteriores (de naturaleza conductual) son, de acuerdo con los datos como efecto del Programa, sustituidas por las conductas opuestas: flexibilidad y apertura a las manifestaciones de afecto docente-alumno.
3. Reconocimiento de la carencia pedagógica propia: aceptación de que se tiene carencias de formación para el cumplimiento de las funciones docentes.
4. Baja autoconfianza profesional: sentimiento de poco poder o capacidad para afrontar con éxito una tarea.

5. Deseo de crecimiento personal y profesional: disconformidad con la carencia pedagógica señalada, la cual se manifiesta en forma de deseo de cubrir tal carencia.

Estos tres últimos componentes actitudinales (de naturaleza cognitiva el primero, y afectiva los otros dos), como lo señalan los participantes del Programa, resultan ser motivos para su incorporación en éste y conducen a disposiciones favorables al aprendizaje por parte de éstos. Tales componentes son, así, condiciones facilitadoras de los procesos desarrollados en por el Programa.

Procedimientos. La Tabla 5 presenta siete rasgos procedimentales del común de los participantes del Programa a su ingreso en éste, que fueron manifiestos por los datos. Tales rasgos procedimentales son:

1. Actuación docente conducida por intuición, imitación, automatización, ensayo y error. Se trata del cumplimiento de funciones docentes siguiendo lo que la intuición dicta o lo aprendido por observación cuando se era estudiante. Es una actuación poco planificada, reflexionada o fundamentada teóricamente.
2. Énfasis en estrategias expositivas de enseñanza. Uso primordial de la exposición de contenidos como estrategia didáctica, con carencias de estrategias para facilitar aprendizajes significativos.
3. Uso, en cada período escolar, de bajo número de actividades y técnicas de evaluación. Típicamente: pruebas, exposiciones y trabajos escritos.
4. Dificultad en la comunicación con alumnos: aplicación de un modelo comunicacional en el que priva el papel de emisor para el docente y de receptor para el alumno, acompañado de dificultades provenientes de dicho modelo.
5. Deficiencia en el manejo de la comunicación oral y escrita. Dominio de la comunicación oral y escrita por debajo del requerido para la expresión, desarrollo y argumentación de ideas. En el caso de la comunicación escrita, este bajo dominio se refleja también en el uso inadecuado de las normas ortográficas y gramaticales.

Tabla 4. *Conocimiento actitudinal inicial de los participantes en el Programa.*

Conocimiento	Evidencias	Ejemplo
Poca flexibilidad en el manejo de asuntos estudiantiles.	6:8; 20:8, 92:7; 115.14; 118:2; 146:68	Me gustaría (...) colaborar en la disciplina desde una postura comprensiva y no coercitiva (6:8)
Evitación de contacto afectivo con alumnos.	11:17, 19:12; 78:40; 146:69; 147:11; 147:96	En el contexto laboral, estar abrazando o ser afectivo con los niños no era común. Podía ocurrir, una cosa eventual. Pero este año he tenido el caso de diez niños, de Sexto Grado, que... (146:69)
Reconocimiento de la carencia pedagógica propia.	5:8; 15:9; 19:35; 63:26; 81:02; 87:2	Estoy muy inconforme con mi desarrollo como docente porque estoy segura que no poseo las herramientas necesarias para eje rcer adecuadamente la profesión docente. (5:8)
Baja autoconfianza profesional	8:8; 27:343; 81:27; 93:16; 101:5; 116.9	Ha mejorado la confianza en las estrategias que antes aplicaba y las nuevas que he aprendido. (8:8)
Deseo de crecimiento personal y profesional	5:9; 9:12; 89:14; 91:24; 94:227; 101:15	Al iniciar en este programa tenía (...) curiosidad y ganas de tener una nueva experiencia que me ayudara en mi crecimiento personal y profesional. (9:12)

6. Manejo de nivel inicial de procedimientos de investigación. Uso a nivel inicial de los procedimientos propios para la indagación y generación de nuevo conocimiento.
7. Uso del tiempo poco eficiente. Manejo del tiempo de forma no planificada y, consecuentemente, con poca eficiencia.

Los primeros cuatro aspectos procedimentales (actuación dirigida por la intuición y la imitación, uso privilegiado de la exposición como estrategia didáctica, empleo de pocas y no variadas técnicas de evaluación y énfasis en la comunicación unidireccional docente–alumno) resultan comprensibles en personas que cumplen funciones docentes sin haber recibido la formación requerida para dicho cumplimiento).

Es importante señalar, además, que estos rasgos procedimentales resultan coherentes con conocimientos conceptuales y actitudinales ya expuestos. En relación con los conceptuales, la coherencia se encuentra con las siguientes concepciones: la educación como enseñanza; el aprendizaje como proceso simple; la enseñanza como transmisión de conocimiento; la evaluación como determinación de los aprendizajes del estudiante. En cuanto a los conocimientos actitudinales, la coherencia se encuentra con los siguientes: poca flexibilidad en manejo de situaciones; evitación de contacto afectivo con alumnos y baja autoconfianza profesional. En el Capítulo VII se presentan los cambios que en estos aspectos experimentan los participantes del Programa y que pueden ser atribuidos a éste.

El primer y segundo aspectos (bajo dominio comunicacional y bajo dominio de procedimientos de investigación) son con frecuencias explicados por los estudiantes por la orientación de su carrera de origen hacia las ciencias básicas o técnicas. Por ejemplo, un participante justifica de la siguiente manera las dificultades que tuvo para responder a las exigencias de Filosofía de la Educación, una materia del Segundo Semestre del Programa:

> Debido a mi procedencia académica, el área científica donde estaba acostumbrado a dar respuesta inmediata a las diferentes situaciones sin tener que verbalizar lo que planteaba, es decir un simple resultado o una ecuación

> eran suficientes para dar respuesta a problema por más complicado que este fuera. (120:39)

El cuanto al segundo aspecto (el bajo dominio de procedimientos de investigación), la explicación se fundamenta además en el enfoque cualitativo de la investigación desarrollada en el marco del Programa:

> La formación que tenido sólo me permitía ver las cosas de manera cuantitativa e ignoraba la parte cualitativa, esta última me ha permitido comprender y ver el entorno de la estructura en la que me desenvuelvo. (89:4)

El tercer aspecto (el uso del tiempo poco eficiente) resulta altamente asociado con una característica común de los participantes del programa, la cual es estudiada en otro apartado de este capítulo: la densidad ocupacional. Al ser adultos, tener empleo y –gran parte– parejas e hijos, los participantes del Programa cuentan con poco tiempo para dedicarse con éxito a los estudios. Ello hace que, para poder responder a las exigencias del Programa, los participantes deban hacer ajustes a la manera de manejar sus agendas. Un estudiante, haciendo retrospectiva de su experiencia en el Programa señala "he tenido que formar hábitos de distribución de tiempo y estructuras para lograrlo. No ha sido fácil." (14:137)

Tabla 5. *Conocimiento procedimental inicial de los participantes en el Programa.*

Conocimiento	Evidencias	Ejemplo
Actuación docente conducida por intuición, imitación, automatización, ensayo y error.	14:7; 18:11; 25:52; 89:3; 93:03; 94:05	En aquel entonces mi labor era intuitiva (...) Iba repitiendo experiencias positivas, copiando otras de colegas y en general, aprendiendo sobre la marcha por ensayo y error. (14:7)
Énfasis en estrategias expositivas de enseñanza, con dificultad para la mediación de aprendizajes significativos.	6:8; 7:7; 15:9; 18:16; 81:02; 146:54	Me gustaría mejorar mis estrategias pedagógicas para transmitir mis conocimientos. (6:8)
Uso de pocas y no variadas técnicas de evaluación.	11:17; 15:9; 11:17; 27:407; 94:68; 99:03	Sólo hacía talleres, pruebas, ahora tengo una visión más amplia que existen otros instrumentos para evaluar a un alumno. (11:17)
Énfasis en la comunicación unidireccional docente – alumno; dificultades en la comunicación.	8:8; 11:17; 19:8; 68:269; 93:03; 153:97	He establecido con mis alumnos un entendimiento en el diálogo que antes poco compartía (8:8)
Deficiencias en el manejo de la comunicación oral y escrita.	4:11; 15:26; 43:84; 95:3; 101:23; 130:81	En mi esquema y estilo comunicacional he encontrado factores que distorsionan mis mensajes, provocando respuestas que no son las esperadas. (4:11)
Manejo de nivel inicial de procedimientos de investigación.	9:23; 147:26; 133:61; 150:217; 152:93; 153:42.	Ambas [Práctica Profesional I y II] nos ayudan desarrollar conocimientos en cuanto metodología de investigación se refiere. (9:23)
Uso poco eficiente del tiempo.	2:7; 90:4; 104:11; 106:4; 108:5; 130:84;	A lo largo de este primer semestre en PROGRAMA y sus actividades, he tratado de aprender a distribuir aún mejor el tiempo de estudios. (106:4)

Para sintetizar lo encontrado en relación con el conocimiento inicial de los participantes del Programa se presenta la Tabla 6. La misma permite valorar la coherencia entre los elementos correspondientes a las tres categorías de conocimiento: conceptual, actitudinal y procedimental.

Tabla 6. *Conocimientos iniciales identificados en los participantes del Programa.*

Conocimiento conceptual	Conocimiento actitudinal	Conocimiento procedimental
La función docente es enseñar. Enseñar es transmitir conocimiento. El aprendizaje es un proceso simple. El éxito del docente depende principalmente de su dominio del contenido. Evaluación es medición del aprendizaje. La ciencia se reduce a las ciencias naturales.	Poca flexibilidad en el manejo de asuntos estudiantiles. Evitación de contacto afectivo con alumnos. Reconocimiento de la carencia pedagógica propia. Baja autoconfianza profesional. Deseo de crecimiento personal y profesional.	Actuación docente conducida por intuición, imitación, automatización y ensayo y error. Énfasis en estrategias expositivas de enseñanza. Uso repetitivo de pocas técnicas de evaluación. Énfasis en la comunicación unidireccional docente–alumno. Deficiencias en manejo de la comunicación oral y escrita. Uso del tiempo poco eficiente. Manejo de nivel inicial de procedimientos de investigación.

Las Expectativas

El hecho de no poseer el título en educación nos convierte en profesores de segunda.
Participante del Cuarto Semestre

De acuerdo con Good & Brophy (1995), "un modelo general dentro del cual pueden incluirse la mayor parte de los marcos de referencia teóricos [sobre motivación] es el modelo de expectativa X valor" (p. 13). Tal modelo es propuesto por Feather (1982, cp. Good & Brophy), y señala que el quantum de motivación de una persona ante una tarea es producto de su creencia en su capacidad para realizar

dicha tarea y en que obtendrá los resultados esperados por realizarla y la importancia que le atribuye a dichos resultados.

Las dos creencias que constituyen el primer factor corresponden, respectivamente, con los dos tipos de expectativas propuestos por la teoría social cognitiva de la motivación, de Bandura (1986, cp. Lent, Hackett & Brown, 2004): la expectativa de eficacia y la expectativa de resultado. Los datos obtenidos en la presente investigación permiten identificar estos dos tipos de expectativas en los estudiantes.

Expectativas de eficacia. En conversaciones informales con estudiantes y egresados del Programa, se les escucha confesar con cierta frecuencia que al momento de su inscripción en éste pensaban que el mismo sería poco exigente. En voz de un participante: "uno piensa que es algo así como que fácil" (25:04). Tal creencia luego –tal como se ha registrado– es reconocida como errada por los participantes. (9:12; 18:10; 146:43)

Como causas de esta creencia se identifican dos: a) su modalidad mixta con preponderancia de la educación a distancia (25:4; 146:43); b) la concepción ampliamente compartida de que las carreras consideradas científicas o técnicas son más difíciles que las carreras denominadas humanísticas (152:188).

Esta visión inicial de las exigencias del Programa como fácil influye, en los estudiantes, sobre lo que es conocido como expectativa de autoeficacia (Bandura, 1986, cp. Lent, Hackett & Brown, 2004): creencia o confianza en la capacidad para realizar una tarea de manera exitosa. Los estudiantes que consideran que la modalidad mixta del Programa hace que éste tenga niveles de exigencias menores a los de un programa de modalidad presencial, estiman que tienen altas probabilidades de tener éxito en el mismo invirtiendo un nivel de esfuerzo moderado. Esta expectativa influye sobre las acciones que el estudiante emprende en los comienzos de sus estudios, influencia que concuerda con lo señalado por Bandura (1986, cp. Lent, Hackett & Brown, 2004) respecto de la forma en la que la expectativa de eficacia influye sobre la motivación: valores moderados de expectativa de eficacia favorecen la motivación.

Para poder adaptarse a las exigencias reales del programa, los estudiantes que inician con una concepción de éste como "fácil", deben modificar dicha visión y, por tanto, su expectativa de eficacia: entender que el programa tiene exigencias más altas de lo que esperaban y, por tanto, para tener éxito en él deben emprender mayores niveles de esfuerzo. Véanse, por ejemplo: 9:12; 13:31; 25:04. La siguiente cita es elocuente al respecto:

> El Programa es exigente; uno va en el carro leyendo, cambia su teléfono para entrar en cualquier parte al correo, estás pendiente de lo que dice el otro. Y eso es un ritmo de vida que no sólo te afecta a ti; a tu casa, al entorno. Antes no lo pensaba, pero hoy yo pienso que la educación a distancia es mucho más difícil que venir a clases, muchísimo más exigente hacerlo. (146:43)

Aunque no se cuenta con declaraciones que manifiesten una concepción inicial más acorde con los niveles de exigencias que presenta el Programa, es razonable pensar que tal concepción existe en algunos participantes. La interacción por años del investigador con estudiantes y docentes del Programa le permite a aquél sostener con que en cada cohorte existen participantes que desde un principio muestran invertir altos niveles de esfuerzo para tener éxito en sus estudios.

Expectativas de resultado. Otro tipo de expectativa identificada en los estudiantes del Programa, y que –como ya se señalara– también es considerada por la teoría social cognitiva de Bandura sobre motivación (1986, cp. Lent, Hackett & Brown, 2004) está referido a los resultados que aquéllos esperan obtener al formarse como educadores.

Los datos permiten identificar dos tipos incluyentes de resultados esperados por los participantes del Programa: a) un desarrollo de sus competencias docentes y b) una mejora de la contraprestación de sus servicios como educadores. En relación con el primer tipo de resultado esperado, un egresado expone como el principal motivo para cursar el Programa, que éste "se orienta hacia el aporte de las herramientas necesarias que un profesional (no docente) requiere para mejorar su práctica" (19:35). En relación con el segundo, otro egresado señala: "Cuando entré al PROGRAMA traía varias expectativas. Una de esas expectativas era de carácter principalmente

económica: económica porque lograr la titulación en educación, me permitiría obtener mejores beneficios a nivel laboral." (148:13).

El primero de estos dos tipos de resultados esperados (el desarrollo profesional) se vincula claramente con un componente actitudinal del estado de competencia de entrada, expuesto en el apartado anterior: el reconocimiento de la carencia pedagógica propia. Puede decirse que este reconocimiento se transforma en un motivo para cursar el Programa, en espera de que éste ofrezca la formación de la cual se carece.

El segundo de los dos tipos de resultados esperados (la mejoras de la contraprestación laboral) está asociado con una condición macro expuesta en el Capítulo I de este informe: las condiciones laborales de la población a la que va dirigido el Programa: personas que cumplen (o esperan cumplir) funciones docentes sin tener titulación en educación. Como se señalara en el referido Capítulo, en Venezuela, los docentes no titulados en educación se mantienen en la categoría de interinos, por considerarse *personal docente* pero no *profesional docente*. Ello tiene dos implicaciones desfavorables: a) les impide ingresar en el sistema de Carrera Docente, constituido por jerarquías y categorías a los cuales progresivamente se accede por mérito y años de servicio; b) les mantiene en estado de inseguridad laboral y de contraprestación salaria mínima.

La Figura 4 representa los dos tipos de expectativas identificados en los estudiantes a su ingreso en el Programa.

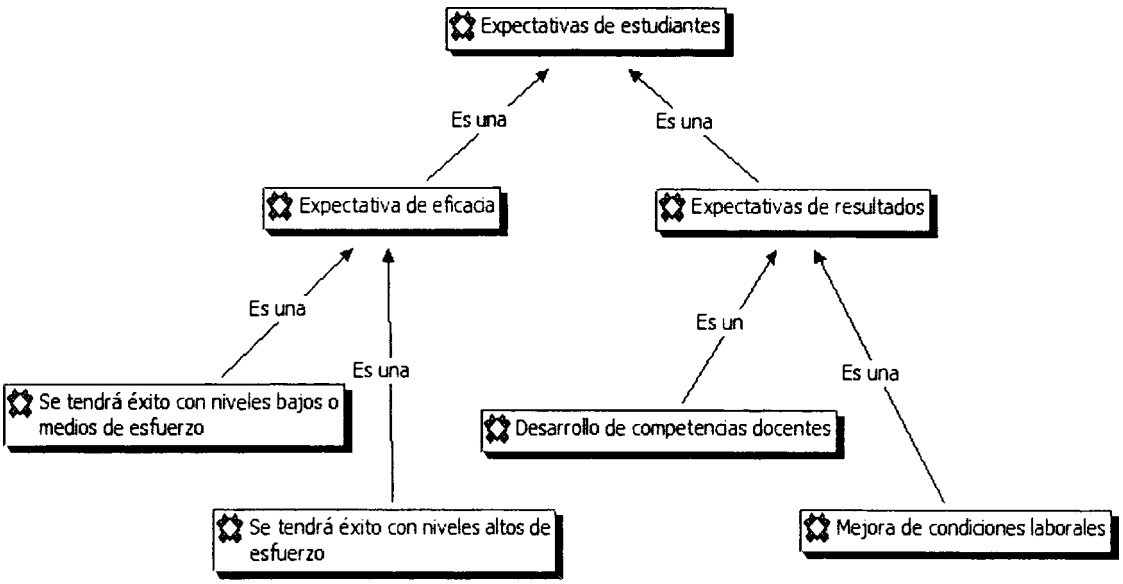

Figura 4. Expectativas de los estudiantes al ingresar al Programa.

Densidad Ocupacional

El término densidad, proveniente de la física, hace referencia a un cociente. Transferido al caso del que se ocupa la presente investigación, y acompañado del adjetivo ocupacional, puede definirse como la cantidad de actividades a las que se dedica en sus distintas áreas de vida cada uno de los participantes del Programa en una unidad temporal. Puede decirse –por ejemplo– que mayor densidad ocupacional tiene una persona que realiza siete actividades en dos días (7/2) que una persona que realiza ocho actividades en tres días (8/5). Aunque esta otra realiza mayor número de actividades, lo hace en un número de días mayor que la anterior, haciendo que el cociente sea menor (7/2 es mayor que 8/5).

En la presente investigación no interesa la precisión numérica de la densidad ocupacional de los participantes. Sí interesa la noción cuantitativa que transmite: el quantum de responsabilidad que tienen los participantes en su vida personal. Tal quantum es lo que se comprende con términos como nada, poco, mucho, bastante, demasiado, que surgen de las declaraciones de los estudiantes en relación con sus ocupaciones.

Como se expone en el Diseño Curricular del Programa y en otros espacios en este informe, la población estudiantil del Programa es una población adulta, con responsabilidades correspondientes a dicha población. La densidad ocupacional se presenta como una condición del proceso de formación desarrollado en el Programa debido a que afecta el tiempo disponible por los participantes para realizar las actividades asignadas. Así se manifiesta, por ejemplo, en la siguiente declaración de una estudiante: "A veces estoy llena de ocupaciones del hogar, escuela, hijo, familia, tareas y se me complica todo, ya que el programa es exigente y algunas asignaciones requieren de tiempo para leer y cumplir el objetivo de la actividad" (9:12). Ver también 16:24; 25:58; 43:331.

La escasez de tiempo para las actividades del Programa, señalada por los participantes, genera una variedad de efectos negativos:

1. Menor disfrute en la realización de las actividades: "no he podido disfrutar cada asignación por mis circunstancias laborables que hace que mi tiempo sea escaso" (8:13)
2. Lectura parcial de los materiales de lectura sugeridos: "algunas veces no alcanzaba a leer la cantidad de material de lectura que se sugerían en las asignaciones, lo que nos impuso un trabajo de selección." (100:145)
3. Menor nivel de profundización en el procesamiento del contenido: "no haber dispuesto del tiempo suficiente para indagar con más profundidad en las mismas. (84:108)
4. Acumulación de las actividades asignadas: "aunque cumplí prácticamente con todo, al final del semestre se me agolparon trabajos y exámenes. Unas veces por descuido de revisar la plataforma oportunamente, otras veces por la extensión de los mismos" (100:257)
5. No aceptación de productos en alguna materia, por vencerse el plazo estipulado en el cronograma de actividades: "Y los trabajos, a veces, no nos permitían entregar." (152.166)

Algunos participantes –en respuesta a la referida escasez de tiempo– implementan medidas de autorregulación, que puede ir desde adquirir aparatos de

tecnología comunicacional actualizados, en función de aprovechar cualquier momento para hacer conexión con la Plataforma ("el Programa es exigente; uno va en el carro leyendo, cambia su teléfono para entrar en cualquier parte al correo, estás pendiente de lo que dice el otro."; 146:43); hasta reducir el número de horas comprometidas en el trabajo: "en ese tiempo [a su ingreso al Programa] tenía varios trabajos; ahora me quedé solamente con lo que puedo manejar para atender las materias." (152: 48)

Parte del grupo de profesores del Programa, tomando en consideración la escasez de tiempo de los participantes, responden tomando algunas medidas de flexibilización de las fechas de entrega de los productos. Por ejemplo, un profesor comenta: "Yo busco entenderlos, que son personas que trabajan. Cuando la evaluación tiene una fecha de entrega, yo siempre le doy una semana más, porque me parece justo." (22:19) Son varios los profesores que dan esta respuesta de flexibilización. Las comunicaciones informales con docentes y estudiantes, así como la revisión de la Página de Grupo (espacio de la Plataforma por donde los estudiantes hacen entrega de sus productos) permiten al investigador hacer esta afirmación.

En la reunión de Equipo Docente realizada en marzo de 2009, los profesores comparten la opinión de que "dada la población a la que atiende el Programa (adultos con responsabilidades profesionales y familiares), se debe tener conciencia de las exigencias que se les hacen a los estudiantes. (130:75). Como una de las conclusiones de la reunión se presenta que los estudiantes "Piden mayor adaptación del programa al poco tiempo con el que cuentan los participantes." (130:81).

Cabero & Román (2008) ofrecen apoyo a las acciones de flexibilización de parte del docente, en respuesta a la escasez de tiempo por parte del estudiante: señalan que uno de los aspectos a considerar para que los estudiantes perciban una actividad como útil es "que se les dé tiempo suficiente para que pueda ser realizada y cumplimentada sin dificultades" (p. 28).

Atendiendo tanto la densidad ocupacional de gran parte de la población que estudia a distancia, así como las falsas creencias acerca de los niveles de exigencias de programas que incorporan dicha modalidad, Basabe (2007) señala la importancia

las actividades de inducción, en función de contribuir con la preparación del participante para las exigencias de la modalidad. Expone que:

> Se hace necesario aclarar a los alumnos, antes de iniciar el programa, el tiempo necesario para cubrir con las lecturas y las actividades diseñadas en cada una de las materias, información que será útil al momento de establecer su rutina laboral" (170-171)

La Figura 5 representa las ideas expuestas en relación con las implicaciones de la densidad ocupacional del participante del Programa, tal como se identifican por el análisis de los datos.

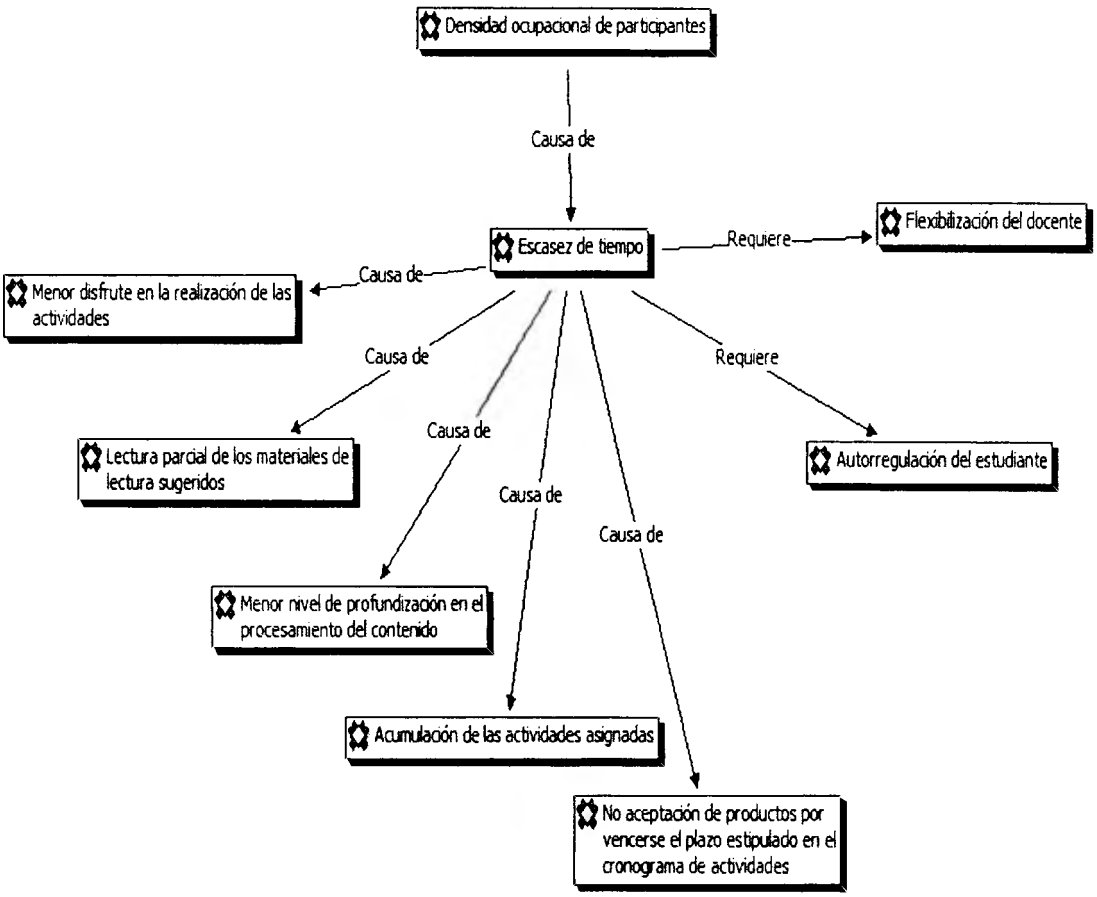

Figura 5. Implicaciones de la densidad ocupacional de los participantes del Programa.

Heterogeneidad Académica de los Grupos

La homogeneidad-heterogeneidad de una población está referida a la variación que presenta internamente en relación con una o más características. Si tal variación

es apreciada como baja, se dice que la población tiene homogeneidad; a medida que la variación apreciada sea mayor, puede decirse que cobra mayor heterogeneidad.

Como condición del proceso estudiado, los datos señalan la heterogeneidad que presentan los grupos estudiantiles en cuanto a su formación académica previa. Efectivamente, tal como muestra la Tabla 7, en cada semestre de los tres que se ofertan en el período de recolección de datos hay estudiantes de las cuatro menciones del Programa, asociadas con la formación de origen de los participantes. Los datos que soportan la información de la tabla se encuentran en el Anexo 8, en el que se presenta el nombre y la mención de cada estudiante por semestre.

Tabla 7. *Número de participantes del Programa, por semestre y mención, en el período octubre 2009 – febrero 2010.*

Mención	Semestre*		
----------	I	III	IV
Biología y Química	2	8	3
Ciencias Sociales	1	2	1
Filosofía	7	3	8
Física y Matemática	6	3	2

*: No se registran datos correspondientes al II Semestre debido a que en el período referido no se aperturó aquél por no haber prosecución del período anterior.

Tanto docentes como los participantes del Programa ofrecen información respecto de las implicaciones de la heterogeneidad académica de los grupos. Tales implicaciones abarcan las siguientes cuatro:

1. Tomas de decisiones sobre la realización de actividades de manera individual o en equipo. La heterogeneidad de los grupos puede llevar a decidir que uno o más tipos de actividades deben ser realizadas de manera individual. Por ejemplo, el profesor de Evaluación de los Aprendizajes, a propósito de su estipulación de que los productos en dicha materia deban ser realizados de manera individual, señala:

> El principio es que, al saber que son profesionales que vienen de distintas disciplinas, no es lo mismo el tipo de estrategia que se utiliza para evaluar por ejemplo el área de Matemáticas, Física, Química o Biología que lo que puedo trabajar en Historia, en Geografía. (134:64).

La materia referida contempla actividades en la que la aplicación de contenidos procedimentales (como la planificación de una evaluación, elaboración y aplicación de instrumentos) exige cierta adaptación al área académica. Por ello, dichas actividades, de acuerdo con el docente, deben ser realizadas individualmente. Esto no impide que en la materia puedan realizarse otras actividades en equipos, y ser éstos integrados por participantes de distintos orígenes académicos. Sin embargo, para el momento en que se realiza la investigación, la materia contempla solamente actividades individuales, exceptuando los foros de contenido, que –por definición– es una actividad de equipo. Asimismo, las clases presenciales son en parte aprovechadas para que los participantes formados en distintas áreas expresen sus particulares experiencias con el proceso de evaluación. El docente manifiesta: "en un momento podemos ejemplificar con Matemáticas, el otro con Física, el otro con Biología, qué es lo que ellos trabajan en su ejercicio profesional" (134:95)

La heterogeneidad de los grupos puede llevar a decidir también que una actividad se realice en equipo. Eso se observa en otras materias, que contemplan actividades cuyo sentido se encuentra precisamente en el hecho de que sean realizadas por equipos de estudiantes con distintos orígenes académicos. Así se realiza, por ejemplo, la planificación y ejecución de una clase de corta duración en Didáctica Especial II (76:25; 101:39; 150:49). De este modo se realiza también, en Práctica Profesional II, un ejercicio sobre el pensamiento complejo (44:42; 96:28; 144:43).

2. Concreción de la interdisciplinariedad como estrategia del Programa, gracias a las actividades en equipo con miembros de distintos orígenes académicos. Un egresado señala: "Cuando yo hacía trabajos en equipo con Geraldín, que es Ingeniero y su área era las matemáticas y las físicas, pues los trabajos en equipos, la perspectiva de ella, la mía [que soy de filosofía], hacían que todo los procesos fueran más enriquecedores, más completos diría yo" (150:7)
3. Ampliación de la capacidad de los participantes para comprender distintos puntos de vistas. "Cuando empiezas a ver las distintas posturas, los distinto enfoques, distintas opiniones; eso forma parte de, de una educación que uno va recibiendo" (148:11)

4. Disfrute de las actividades. "La experiencia que más me ha gustado son las clases presenciales, el estar en un salón de clases con filósofos, historiadores, educadores, biólogos, farmaceutas, médicos hablando de un mismo tema es algo realmente enriquecedor". (13:16)

El hallazgo de la implicación positiva que tiene la heterogeneidad de los grupos en programas que contemplan el aprendizaje colaborativo como una de sus estrategias es apoyado por la literatura: Dillenbourg & Schneider (1995; cp. Adrián, 2006) sostienen que la heterogeneidad de los grupos favorece tal tipo de aprendizaje al promover el encuentro de puntos de vistas diferentes, la interacción entre estudiantes y el andamiaje entre éstos. La Figura 6 presenta de manera sintética las implicaciones encontradas de la heterogeneidad de los grupos estudiantiles del Programa, tanto para éstos como para los docentes, en término de procesos.

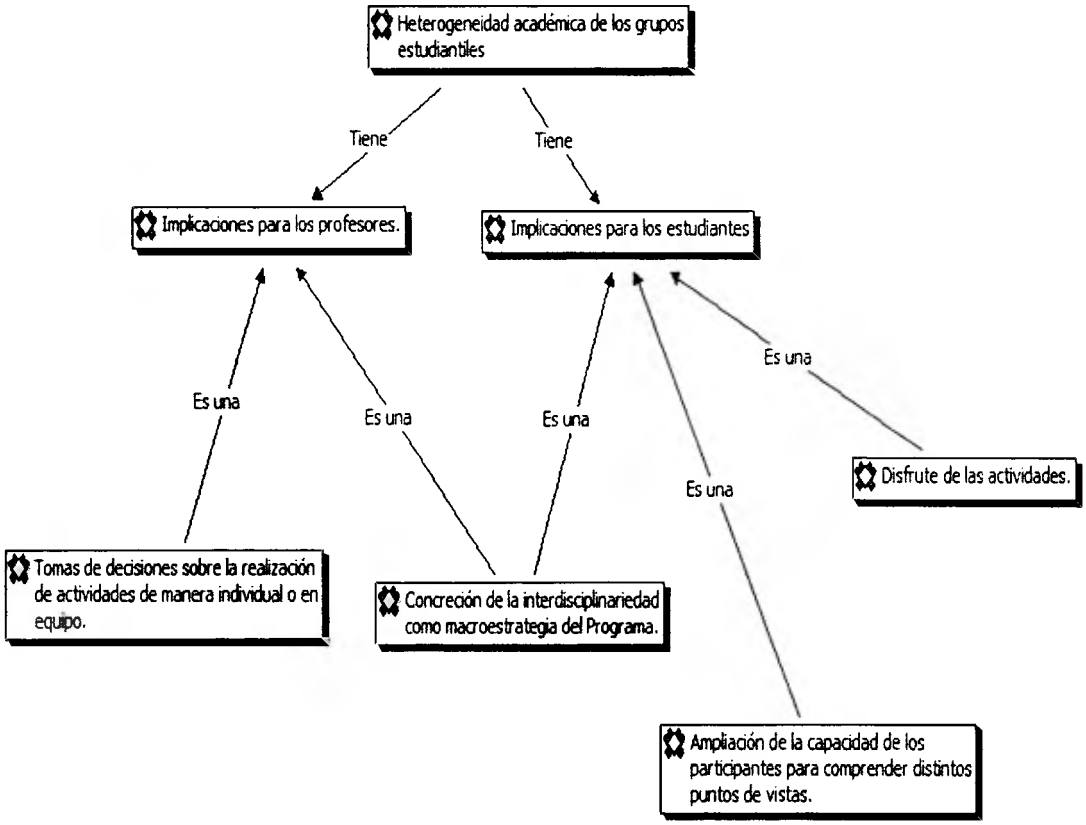

Figura 6. Implicaciones de la heterogeneidad de los grupos estudiantiles del Programa.

Condiciones de Contenidos

En educación, por contenido se entiende todo objeto de aprendizaje, esté o no contemplado explícitamente en los programas. Es, así, el conocimiento que logra el participante en un programa educativo, previsto o no en los documentos curriculares; mediante las actividades intencionadas o de manera incidental. Esta equivalencia contenido-conocimiento hace que aquél sea categorizado, como éste, en conceptual, procedimental y actitudinal (Buendía & Martínez, 2007; Salinas, 2007; Tobón, 2004; Zabalza, 2006). Partiendo de esta categorización, el análisis dirige la atención a los distintos contenidos manejados en el Programa, estén o no explicitados en los documentos de las materias. Al hacerlo, identifica seis propiedades de los contenidos: relevancia, secuenciación, integración, coherencia con las actividades, suficiencia y significatividad potencial.

Contenidos Relevantes

La relevancia como propiedad del contenido está referida a la importancia del contenido tratado en las distintas materias del Programa para la formación del participante. La indagación identifica dos aspectos: a) los contenidos relevantes, es decir, aquéllos que –de acuerdo con las fuentes consultadas– dan aportes en la formación del participante del Programa; b) la justificación que dan los actores del programa de la relevancia de los contenidos, en términos de los aportes de éstos. Gracias a este último aspecto, tratar el tema de la relevancia de los contenidos permite echar una mirada a otros componentes del proceso estudiado, los cuales son abordados con detenimiento en sus respectivos apartados.

Para el estudio en los hechos de la relevancia de los contenidos, se emplea principalmente la información ofrecida por los estudiantes del Programa. Ello, por dos razones: a) son escasas las manifestaciones de los profesores respecto de los contenidos contemplados en las materias, que se diferencien de lo expuesto en los documentos programáticos de las materias; puede decirse que la opinión de los profesores está en gran medida presente en tales documentos; b) en relación con este tópico, la visión de mayor validez es la de los estudiantes del Programa: son ellos los que, de acuerdo con la aplicabilidad de los contenidos manejados en las materias,

pueden juzgar sobre la relevancia de éstos. No obstante, en los casos en los que las declaraciones de los profesores hacen referencia a los hechos y no a lo programado, también son consideradas dichas declaraciones y se presentan como evidencias.

Los contenidos reconocidos como relevantes por los actores del Programa se categorizan en siete áreas de conocimiento: a) filosofía; b) didáctica; c) evaluación educativa; d) gerencia de la Educación; e) investigación educativa; f) psicología educativa; g) sociología de la educación. Los contenidos son categorizados por área de conocimiento y no por materia, debido a que los mismos son tratados por diversas materias. En algunos casos, casualmente, los términos para referir las áreas de conocimiento coinciden con nombres de materias.

Para cada una de estas áreas se presenta una tabla y una explicación. En las tablas se señalan los contenidos considerados relevantes, las referencias de las evidencias y un ejemplo de éstas. Los contenidos en cada área y su aporte a la práctica docente son nombrados con la mayor abstracción posible, en función de no limitar el tratamiento de los temas señalados a planteamientos particulares o específicos. Lo descriptivo y concreto se deja en las evidencias referenciadas. La intención de esta medida es manejar la información a nivel conceptual, independizándola del contexto concreto del que surge. Ello permite elevar el pensamiento al nivel abstracto del modelo que se pretende construir.

El análisis lleva a considerar que algunos contenidos (por ejemplo, la evaluación como estrategia didáctica) pertenecen a más de un área (en el caso de este ejemplo, al área de la didáctica y al área de la evaluación educativa); tales contenidos se encuentran en un área de intersección de varias áreas.

De filosofía de la educación. Como presenta la Tabla 8, el contenido del área filosofía se divide en cinco categorías: ontología, antropología, epistemología, ética y pedagogía. Los contenidos de estas cinco subcategorías filosóficas presentan entre sí alta coherencia, apoyándose mutuamente.

Tabla 8. *Contenido del área de la filosofía, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
Ontología: Pensamiento sistémico o complejo.	9:26; 11:42; 14:7; 15:34; 20:08; 23:17; 25:65; 36:124; 64:89; 68:206; 76:90; 77:47; 78:67; 90:51; 94:210; 95:07; 133:91; 134;95; 144:43; 147:21; 150:7.	A través de las materias: Introducción al Estudio del Hombre, Psicología y Filosofía, se profundiza en muchas raíces que orientan, dan sentido y contextualizan. (14:11)
Antropología: Fundamentos y sentido de la vida humana. Concepción integral ser humano. Educabilidad permanente del ser humano.	4:22; 10:08; 11:22; 14:07; 20:16; 20:22; 68:269; 78:38; 82:10; 99:16; 99:20; 100:28; 122:08; 144:149.	Cátedras de Historia del Hombre, Sociología y Filosofía de la Educación me han brindado herramientas con las cuales antes no contaba, como es un mayor conocimiento del ser humano, el valorarlo más. (10:08) El eje rcicio de la educación es un proceso que requiere de una visión amplia para entender el mundo, los valores y las personas, a través de los fundamentos antropológicos, relacionados con la persona. (20:22)
Epistemología: El conocimiento como construcción social y como red interdisciplinaria	15:33; 21:133; 23:10; 25:31; 45:16; 76:75; 78:47; 79:87; 80:34; 83:24; 84:91; 99:29; 101:33; 111:6; 115:07; 123:7; 125:12; 133:74; 134:31; 150:164; 150:166.	La realización del plan requería seleccionar estrategias que fuesen atractivas y adecuadas a las metas propuestas. En este punto se integraban las 4 materias del semestre (además de las 4 del período anterior), ya que la aplicación de las diferentes teorías y metodologías aportadas por cada asignatura, proporcionaba información suficiente para ejecutar acciones utilizando la investigación-acción como punto de inicio. (78:47)

Tabla 8. *(Continuación)*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
Ética: Dimensión ética del ser humano. Ética en la investigación y su comunicación. Dimensión ética de la función docente.	9:22; 12:14; 20:33; 28:243; 76:118; 76:54; 78:108; 78:121; 79:124; 81:15; 96:39; 99:14; 99:32; 100:349; 101:49; 122:08; 144:155; 146:69; 147:11.	También es necesario el cultivo de una conciencia ética asociada a las actividades de docencia e investigación, con el objetivo de que ambas contribuyan al cuestionamiento de la utilidad y de los fines de las distintas ramas del saber, como lo son las humanidades, la ciencia y la tecnología, en el entendido de que estos fines tienen un efecto en el ser humano y en la comunidad integrada por éste. (20:33)
Pedagogía: Formación integral como fin de la educación. Papel de la educación en y para la democracia. Importancia de la reflexión en la profesión docente. Interdisciplinariedad y transversalidad curricular.	10:12; 15:24; 19:16; 20:22; 23:11; 76:54; 78:64; 80:19; 81:16; 83:34; 85:57; 87:25; 88:24; 90:50; 92:32; 100:97; 100:191; 101:22; 102:49; 120:57; 122:34; 146:80; 150:172.	Creo que de nada le sirve a un docente el manejo perfecto de conocimientos de una asignatura específica, sino se han producido cambios profundos en su ser, en su manera de vincularse con los educandos, la familia y la comunidad. (10:12)

En la categoría ontología pertenecen contenidos relativos a la concepción de la realidad. Al respecto, profesores y estudiantes declaran que resultan relevantes los planteamientos del pensamiento sistémico o complejo. Tales planteamientos son considerados importantes por permitir al docente en formación:

1. Comprender la complejidad de la realidad en la que cumple sus funciones. (11:42; 77:47; 147:21)
2. Concebir la integración de saberes como necesaria para la interpretación y problematización de la realidad, así como para el cambio favorable de la misma. (15:34; 20:08; 90:51)

A la categoría antropología pertenecen contenidos relativos a la concepción del ser humano. Estos contenidos son considerados de importancia por potenciar en el docente en formación:

1. La comprensión del ser humano y su realidad. (10:08; 20:22; 122:08)
2. La orientación personal y profesional. (14:07; 78:38; 99:16)

En la categoría Epistemología se incluyen los planteamientos respecto de la naturaleza y origen del conocimiento. Estos planteamientos son considerados relevantes debido a que favorecen en el docente en formación:

1. La disposición favorable al trabajo en equipo. (76:75; 79:87; 123:7)
2. La integración de saberes en la interpretación y problematización de la realidad, así como en la definición de acciones en ésta. (78:47; 101:33; 15:7)

A la categoría ética corresponde la reflexión sobre los valores relativos a la actuación humana. El tratamiento de estos contenidos es considerado de relevancia por potenciar en el docente en formación:

1. La reflexión y orientación personal. (76:118; 99:14; 101:54)
2. La reflexión y orientación como profesional. (9:22; 12:14; 20:33)

Finalmente, en la categoría pedagogía, se incluyen los contenidos asociados con los fines de la educación así como con las condiciones para el logro de dichos fines. La importancia de estos contenidos es reconocida debido a que los mismos permiten al docente en formación:

1. Orientar conscientemente la práctica educativa. (78:64; 81:15; 100:191)

2. Asumir la reflexión como actitud docente. (20:22; 120:57; 92:32)
3. Implementar prácticas interdisciplinarias y transversales. (76:54; 85:57; 87:25)

La Figura 7 muestra las relaciones entre los contenidos de los distintas sub-áreas de Filosofía, establecidas por la vía de los aportes de tales contenidos en la formación ofrecida por el Programa. Se afirma en él, que el pensamiento sistémico o complejo (ontología) conduce a una concepción integral del ser humano (antropología), una concepción del conocimiento como construcción social y red interdisciplinaria (epistemología) y a la consideración de la dimensión ética de la profesión docente (ética); asimismo, que estas concepciones se integran (en la pedagogía) en tres planteamientos: la formación integral como fin de la educación; la importancia de la reflexión en la profesión docente y las propuestas de la interdisciplinariedad y la transversalidad.

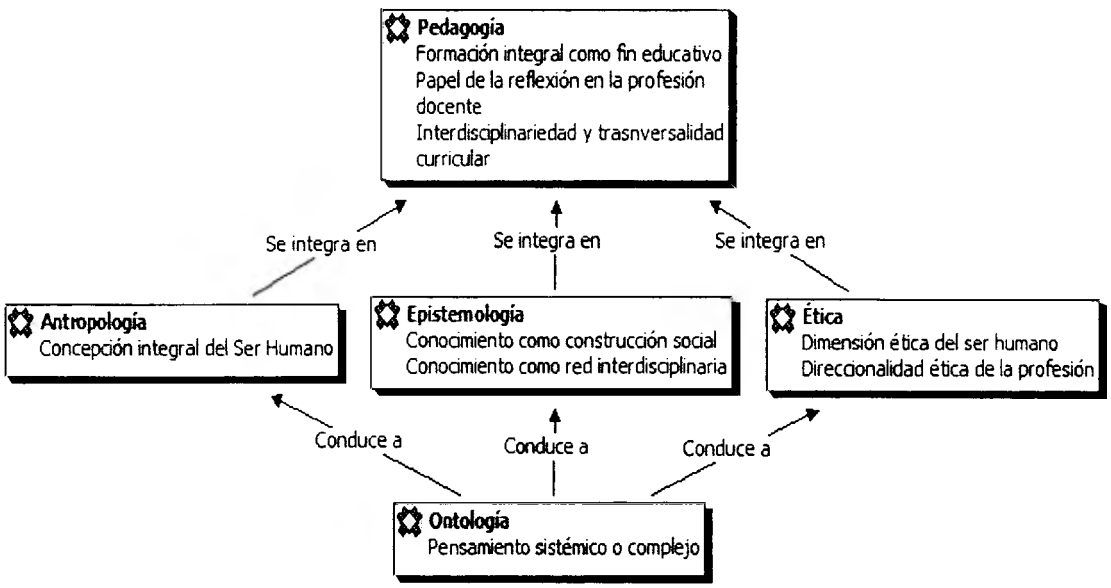

Figura 7. Contenidos relevantes del área filosofía y sus relaciones en un programa de formación docente.

De didáctica. Los contenidos considerados pertenecientes al área de la didáctica son aquéllos que están referidos a la práctica de la enseñanza: los modos mediante los cuales el docente intervenir eficazmente en el proceso de aprendizaje de los grupos a los que dirige su acción. Tal como presenta la Tabla 9, los contenidos de didáctica

general considerados relevantes por los actores del Programa son los que versan sobre una enseñanza dirigida a promover un aprendizaje colaborativo, significativo y estratégico: a) la planificación educativa, concepto, importancia y procedimientos; b) ambientación del aula para el aprendizaje significativo; c) construcción y uso estratégico de recursos; d) La Web como recurso didáctico; e) desarrollo de una clase; f) interdisciplinariedad y transversalidad; (g) la evaluación como estrategia didáctica.

La importancia de estos contenidos está dada, de acuerdo con los datos obtenidos, por el hecho de que su aplicación le permite al docente promover:

1. La motivación de los estudiantes (77:175; 88:35; 91:18)
2. El aprendizaje colaborativo (14:11; 20;49; 153:64)
3. El aprendizaje significativo (76:83; 78:52; 85:39)
4. La aplicación de estrategias de aprendizaje (17:09; 94:167; 100:170)

En relación con el contenido de didáctica, se tienen cuatro hallazgos de valor. Primeramente, uno de sus temas aprendizaje colaborativo, debe señalarse que el mismo es considerado por los participantes uno de los más importantes generadores de aprendizaje en el Programa. Aplicado al interior del Programa, tal tipo de aprendizaje se convierte en una de las estrategias de su modelo didáctico (ver Capítulo V)

En segundo lugar, como dejan ver tanto los contenidos considerados relevantes como la utilidad reconocida para los mismos, el área de la didáctica está, en el Programa, asociada con una concepción general de la misma, es decir, no referida a los modos mediante los cuales se promueve el aprendizaje de disciplinas específicas, objeto éste de atención en las didácticas especiales. (De Di Pego, 2007; Grisales-Franco & González-Agudelo, 2009).

Tabla 9. *Contenido del área de didáctica, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplos
Enseñanza para el aprendizaje significativo, colaborativo y estratégico en diversas áreas de conocimiento: • La planificación educativa, concepto, importancia y procedimientos. • Ambientación del aula para el aprendizaje significativo. • Estrategias para el aprendizaje significativo. • Construcción y uso estratégico de recursos. • Aprendizaje colaborativo. • La Web como recurso didáctico • Desarrollo de una clase. • Interdisciplinariedad y transversalidad. • La evaluación como estrategia didáctica.	8:17; 11:30; 14:07; 14:11; 15:34; 17:09; 19:14; 20:48; 20:69; 22:12; 23;15; 23:29; 76:23; 76:24; 76:25; 76:77; 76:82; 76:83; 77:126; 77:175; 78:52; 78:62; 78:81; 78:93; 79:24; 79:73; 80:10; 83:26; 83:31; 85:39; 87:18; 88:34; 88:35; 88:37; 89:08; 91:12; 91:18; 94:22; 94:36; 94:42; 94:52; 94:57; 94:167; 94:220; 96:18; 96:28; 100:170; 100:265; 100:378; 101:26; 101:37; 101:40; 101:58; 122:42; 122:69; 122:84; 130:110; 134:132; 134:136; 144:10; 147:43; 144:89; 144:97; 150:68; 153: 64; 153:66; 153:68.	Una materia donde uno aplicaba el aprendizaje general a su especialización en particular, fue altamente representativa de lo que es el constructivismo. Creo que es una excelente estructura del programa que se haga énfasis en el aprendizaje primero y en la enseñanza después. (14:07) Los temas de transversalidad y de conocimiento desde la teoría de sistemas, me permitió ver que aunque no pareciera que un tema o materia tienen que ver o se sustenta con otra, sí lo están, a veces tácitamente. (15.34) Para poder alcanzar la efectividad, es necesario aplicar estrategias que permitan alcanzar un aprendizaje significativo. Sobre este punto se inicia la didáctica en el PROGRAMA y en esta oportunidad se orienta hacia el manejo correcto de recursos que debe utilizar un docente en su día a día. (78:52)

Que los contenidos considerados relevantes por los actores del programa pertenezcan a lo que se ha denominado didáctica general se debe a que, aunque los nombres de las materias del Programa explícitamente dedicadas a la didáctica incorporan el adjetivo especial (Didáctica Especial I y Didáctica Especial II), es marginal el lugar que ocupan los saberes propios de las didácticas especiales tanto en la gestión de dichas materias como en sus documentos programáticos (Programa, Cronograma, Actividades; ver Anexo 6). En Didáctica Especial I, de los 14 temas planificados, solamente 4 están dedicados a la didáctica especial; en el caso de Didáctica Especial II la proporción es menor: de los dieciséis 16 temas, 1 solo está dedicado a la didáctica especial.

Hay autores que consideran necesario en la formación docente más el aporte de las didácticas especiales que el de la didáctica general. Puede decirse que el argumento central es que para que el contenido de un área determinada de saber pueda ser objeto de enseñanza, debe pasar primero por un proceso adaptativo que lo transforma en un objeto susceptible de ser enseñado. Este proceso es conocido como transposición didáctica. Chevallard (1998) lo define como "el trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza" (p. 16).

De acuerdo con algunos autores, parte importante de la necesidad de la adaptación didáctica de contenidos científicos se debe a un hecho que ha sido explicado desde hace tiempo (Gil, 1995; Pozo, 1987; Pozo y Carretero, 1987) así como en tiempos más recientes (Acevedo, 2008; Sánchez-Criado & Blanco, 2005): la experiencia cotidiana de los seres humanos conduce a saberes obvios bajo el enfoque de dicha experiencia pero no verdaderos desde el marco de las disciplinas científicas. Los contenidos de estas disciplinas resultan ser, así, contrainstuitivos, característica que les representa un obstáculo epistemológico para su apropiación en contexto educativo.

Un segundo hallazgo relativo a los contenidos de didáctica que resultan relevante en la formación dada por el Programa está referido al espacio de aplicación: el estudio y la aplicación de dichos contenidos son ambientados particularmente en la modalidad presencial; además, dentro de dichos contenidos se incluyen de una forma

mínima los referentes particulares a los procesos de aprendizaje en ambiente virtual. Evidencia de esta aseveración es que, en el Programa, solamente dos temas están dedicados a la educación en línea: los temas de la Unidad VII de Didáctica Especial I (Ver programa de la materia en Anexo 6). El componente práctico del tratamiento de dichos temas consiste solamente en la elaboración por parte de los estudiantes de una planificación, siguiendo un formato dado. Recuérdese aquí la justificación del profesor de Didáctica Especial I y II para centrar las actividades de su materia en el aula presencial: "Para mí el aula presencial es importante para la didáctica, porque tú haces didáctica cuando hay aula, aula presencial." (22:08).

Un tercer hallazgo relativo a los contenidos didácticos consiste en que, aunque las estrategias para el aprendizaje significativo es parte del contenido considerado relevante, nótese que en la lista de contenidos de la Tabla 6 no se encuentra el relativo a la enseñanza estratégica: por ninguna vía explícita (materiales de lectura, exposiciones de docentes, actividades presenciales o en línea), los estudiantes del Programa reciben formación sobre los procedimientos que deben seguirse para promover el uso de estrategias de aprendizaje. Esta carencia es declarada de dos modos por los actores consultados: a) indirectamente, al no incluir dentro de las estrategias de enseñanza promovidas por el Programa las particularmente dirigidas a la enseñanza de estrategias de aprendizaje (ver, por ejemplo, 79:73; 97:68); b) directamente, declarando que la formación en enseñanza estratégica no es incluida en el Programa (ver, por ejemplo, 21:34; 147: 45; 147:57)

Sobre una variedad de argumentos, en la actualidad –desde el enfoque del aprendizaje estratégico– se afirma que la labor docente debe incorporar entre sus fines el promover en el educando el desarrollo de estrategias de aprendizaje, en función de que el mismo logre la autonomía requerida para el aprendizaje permanente. (Abilock, 2008; Joseph, 2010; Sánchez, 2003). El enfoque sostiene que el desarrollo de estrategias de aprendizaje involucra el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivo, siendo este desarrollo lo que potencia la referida autonomía necesaria para el aprendizaje permanente.

Entendiendo lo anterior, propuestas contemporáneas sobre formación docente consideran que en dicha formación debe incluirse lo correspondiente a la enseñanza estratégica, es decir, a los procedimientos orientados para promover en los estudiantes el uso de estrategias de aprendizaje (Badia & Monereo, 2004; Biggs, 2005).

Sobre la base de lo anterior, puede sostenerse que la enseñanza estratégica es un contenido relevante del área de la didáctica, que debe incluirse en un programa de formación docente, y no está incluido en el Programa que ha sido objeto de estudio.

La Figura 8 representa los contenidos del área Didáctica si se integra lo encontrado en los datos con los planteamientos extraídos de la literatura actual.

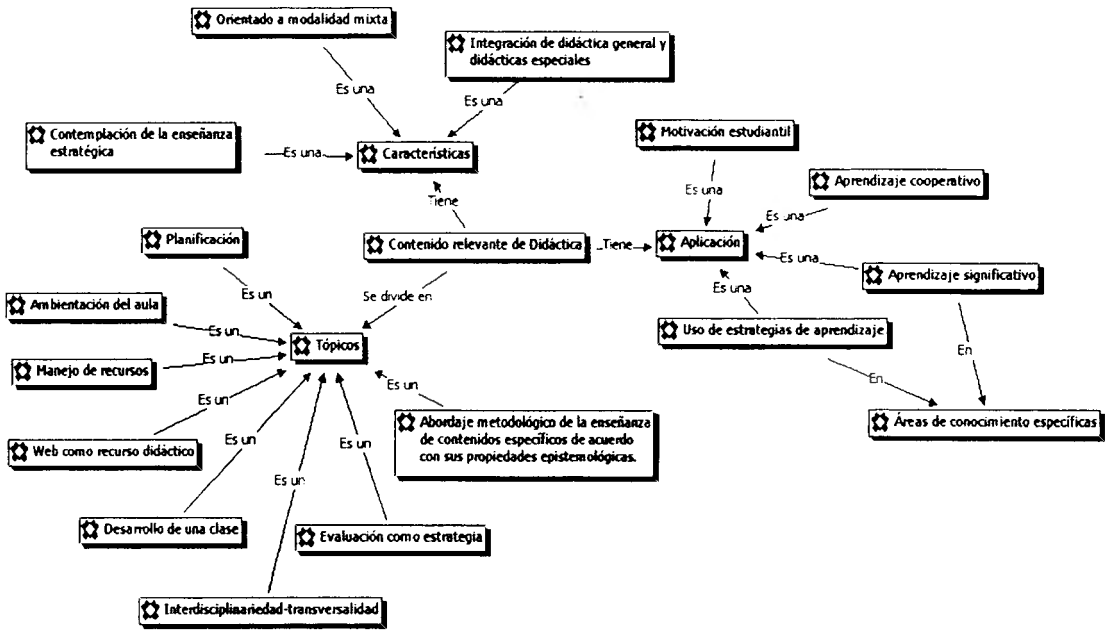

Figura 8. Características, tópicos y aplicación de los contenidos de didáctica, relevantes en un programa de formación docente, resultantes de la interacción teoría emergente – teoría vigente.

Nótense en la Figura 8 las novedades en términos de características, tópicos y aplicación que tendría el contenido de didáctica en el Programa si se incorporan las propuestas extraídas de la literatura actual:

1. Características: a) notable orientación a la modalidad mixta; b) integración de aportes de la didáctica general y de las didácticas especiales; c) incorporación explícita y deliberada de la enseñanza estratégica.

2 Tópicos: abordaje teórico-metodológico de la enseñanza de contenidos específicos.

3 Aplicación: Promoción del uso de estrategias para el aprendizaje significativo en áreas específicas de conocimiento.

De evaluación educativa. En el área evaluación educativa son incluidos como contenidos relevantes las concepciones, fines, tipos y estrategias de evaluación empleados en contexto educativo. Como muestra la Tabla 10, los contenidos de tal área considerados relevantes por los estudiantes del Programa son: a) la evaluación como proceso complejo y clave en la mejora de la práctica pedagógica; b) la evaluación como estrategia didáctica; c) evaluación de procesos y productos del aprendizaje; d) tipos y estrategias de evaluación; e) autoevaluación del docente; f) análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de la evaluación.

La evaluación adquiere su mayor significación cuando su fin último es el mejoramiento.
Declaración de un estudiante del Cuarto Semestre

Tabla 10. *Contenido del área de evaluación educativa, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
La evaluación como proceso complejo y clave en la mejora de la práctica pedagógica. La evaluación como estrategia didáctica. Evaluación de procesos y productos del aprendizaje. Tipos y estrategias de evaluación. Autoevaluación del docente. Análisis cuantitativo y cualitativo de resultados de la evaluación.	11:34; 14:11; 14.17; 15:26; 17:10; 18:33; 20:74; 23:22; 23:48; 77:126; 77:155; 77:162; 77:165; 78:77; 78:83; 78:96; 79:95; 79:108; 84:146; 85:51; 86:13; 87:22; 88:22; 88:37; 94:22; 94:67; 94:83; 94:84; 94:85; 96:33; 97:79; 97:82; 97:84; 97:86; 99:79; 101:42; 101:45; 101:74; 122:62; 134:27; 134:31; 134:41; 134:132; 134:136; 134:137; 134:95; 135:74; 135:101; 135:104; 135:107; 144:140; 144:89; 147:18; 153:32.	Enfocándome en la parte de evaluación (...): elaborar desde el principio una planificación y unos instrumentos que me ayuden a mí y que estén en función de los alumnos y de su proceso de aprendizaje, que me permitan lograr una evaluación continua y formativa. (14:11)

De acuerdo con los datos obtenidos, la importancia de estos contenidos está en el hecho de que la aplicación de los mismos le permite al docente:

1. Hacer uso adecuado de técnicas e instrumentos de evaluación. (17:10; 85:51; 77:165)
2. Retroalimentar al proceso de enseñanza y aprendizaje desde su inicio, a medida que se desarrolla, así como en su momento terminal, con la finalidad de que el mismo logre la formación integral del educando. (78:96; 88:37; 144:140)
3. Reflexionar sobre la propia práctica en todo momento del proceso de enseñanza y aprendizaje. (97:84; 101:74; 122:62)

Un aspecto importante hallado respecto del área Evaluación Educativa en el Programa analizado está referido a su alcance. El análisis de los datos aportados por los actores del Programa (revisar evidencias dadas en la Tabla 10), así como de los documentos programáticos de las materias (ver Anexo 6) y de las actividades realizadas en éstas (ver Capítulo V) permite sostener que los contenidos de tal área abarcan varios ámbitos: evaluación de los aprendizajes (proceso y producto), evaluación de la organización (estructura y funcionamiento); evaluación del docente (estrategias, uso de recursos, manejo de técnicas e instrumentos) y evaluación de la evaluación (metaevaluación). Sin embargo, –y éste es el hallazgo–la mayoría de los contenidos están altamente concentrados en el primer ámbito: la evaluación de los aprendizajes, particularmente de contenidos disciplinares, dejando un lugar casi marginal a los otros posibles objetos importantes de evaluación y haciendo, en lo que respecta a la evaluación del docente, que ésta se considere fundamentalmente de manera indirecta a partir de aquélla.

Esta concentración atencional de la evaluación en el aprendizaje –y la dependencia de la evaluación docente respecto de ésta– se nota en la presencia y uso de la evaluación en los cuatro períodos del Programa (véase el apartado dedicado a la secuencia de los contenidos). Esto resulta inconsistente con las actuales tendencias en evaluación educativa, las cuales –en aplicación de un enfoque cualitativo y sistémico– proponen la consideración integrada de una variedad de ámbitos:

programas, materiales, actuación docente, institución, actuación estudiantil, aprendizajes; así como de la participación de los distintos actores educacionales en el proceso de evaluación. (Cerda, 2000; Escudero, 2003). También resulta inconsistente con el pensamiento complejo o sistémico, fundamento del Programa (UCAB, 2003) y componente del contenido filosófico manejado en éste (ver Tabla 8 y su exposición).

En la Figura 9, se presenta el contenido del área Evaluación Educativa, tal como resulta si se incorpora en él componentes provenientes de un enfoque cualitativo o sistémico de la evaluación.

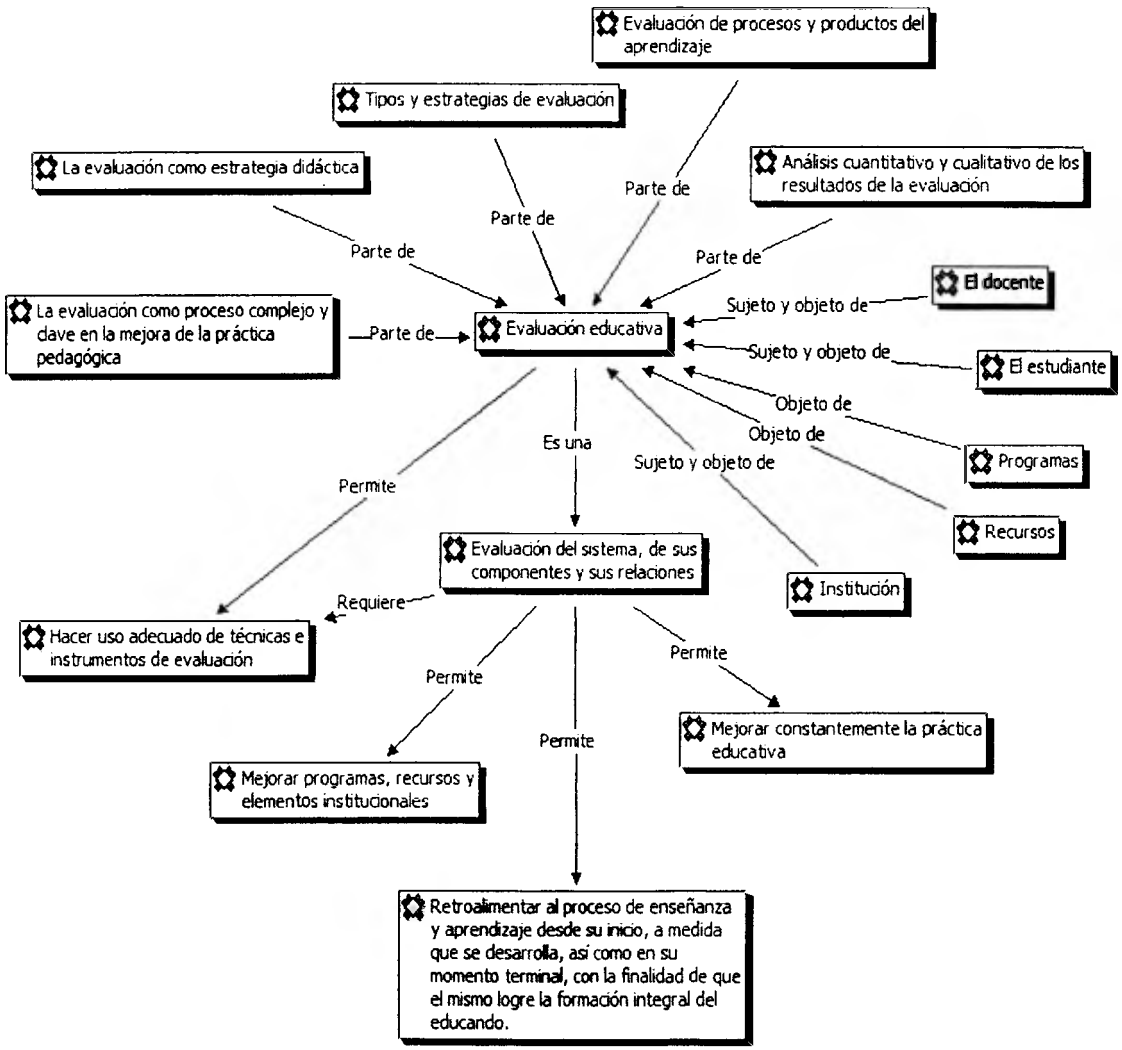

Figura 9. Contenido relevante de evaluación educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa.

Nótese que las sugerencias de incorporación al contenido de Evaluación Educativa para el Programa, a partir de actuales propuestas en materia de evaluación (Cerda, 2000; Escudero, 2003) consisten en:

1. Ampliar los ámbitos de evaluación, incluyendo de manera más explícita y detenida la evaluación de: el docente, la institución, los programas y los recursos.
2. Considerar la evaluación del docente más allá de la realizada por la vía de la reflexión que el mismo pueda hacer gracias a los resultados de la evaluación de los aprendizajes.
3. Estudiar y aplicar las implicaciones conceptuales y procedimentales de considerar simultáneamente como sujetos y objetos de evaluación a: el docente, el estudiante y la institución.
4. Considerar que la práctica evaluativa también debe permitir mejorar programas, recursos y elementos institucionales.

De gerencia de la educación. En el área gerencia de la educación se incluyen, siguiendo la definición de Manes (2005), los contenidos relativos al "proceso de conducción de una institución educativa (...) orientadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar la gestión estratégica de aquellas actividades necesarias para alcanzar eficacia pedagógica, eficiencia administrativa, efectividad comunitaria y trascendencia cultural" (p 17). La Tabla 11 presenta el contenido del área gerencia de la educación, considerado relevante por los estudiantes del Programa.

Tabla 11. *Contenido del área de la gerencia de la educación, relevante en la formación del docente investigador.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplos
Organización escolar, estructura y fines. Instrumentos legales y normativos vigentes. Gerencia del aula: ambientación, comunicación, motivación, uso de recursos, manejo de conflictos.	11:36; 14:11; 15:28; 19:12; 19:17; 20:72; 23:22; 25:33; 68:269; 76:77; 77:81; 78:37; 78:87; 78:92; 78:95; 79:120; 85:10; 86:11; 87:23; 88:23; 93:11; 94:36; 94:37; 94:128; 94:243; 96:06; 96:28; 99:80; 100:313; 100:85; 100:319; 101:37; 102:56; 122:58; 134:42; 135:23; 136:11; 136:156; 146:99; 147:28; 147:100; 147:102; 147:103; 147:105; 148:23; 153:76.	EN GERENCIA EDUCATIVA se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno *con miras a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad, a fin de ofrecer un servicio de calidad.* (11:36) El análisis de la LOPNA que permitió identificar con más claridad los beneficios que representa el conocimiento tanto para los estudiantes como profesores, resaltando que no representa un condicionante arbitrario a la labor docente sino más bien un acompañamiento que permite beneficiar al hecho educativo. (99:80)

La relevancia de tales contenidos se debe a que el manejo de los mismos le permite al docente:

1. Integrar las actividades del aula con el proyecto educativo institucional. (11:36; 122:58; 147:103)
2. Atender adecuadamente casos conflictivos y de infracción de normas legales dentro del recinto institucional. (15:28; 79:120; 87:23)
3. Tener una posición racionalmente crítica hacia la institución en la que trabaja. (20:72; 78:92; 94:128)
4. Gestionar la dinámica del aula: manejo del tiempo, motivación, disciplina, liderazgo, conflictos... (25:33; 94:243; 100:319)

No todos los referidos contenidos relevantes del área gerencia de la educación son tratados con el mismo grado de explicitud ni el mismo nivel de detenimiento en el Programa. La revisión de los documentos programáticos de la materia homónima permite ver que el programa de ésta se estructura de acuerdo con niveles macro, meso y micro de la estructura del sistema educativo (ver Anexo 6). Al llegar al nivel micro (el centro educativo), la materia Gerencia de la Educación se dedica a su organización (cultura, valores y filosofía de la organización escolar, planificación de la organización escolar, gestión de la organización; control y evaluación de la organización escolar), así como a los instrumentos normativos que regulan la actuación y condiciones de docentes (régimen disciplinario al personal docente; ingreso, ascenso, contratación; evaluación del desempeño) y estudiantes (régimen disciplinario a los alumnos). Esto implica que en la atención del nivel micro de la estructura organizacional, la materia se dedica poco a los procesos propios de la gestión del aula: el liderazgo, motivación estudiantil, manejo de la autoridad, la toma de decisiones, resolución de conflictos, administración del tiempo, uso de recursos. En este aspecto, la materia se dedica fundamentalmente a las pautas normativas que rigen la disciplina de docentes y estudiantes.

De acuerdo con los datos aportados por una variedad de fuentes, contenidos particulares de la gerencia de aula son tratados en diversas materias del Programa sin que se señale que se trata de tal ámbito de la gerencia. De acuerdo con las fuentes,

gracias a diversas materias del Programa, se aprende a: ambientar eficazmente el aula (76:77; 83:31; 94:37); tener una comunicación efectiva con los alumnos, de acuerdo con su grupo etario (93:11;100:85; 146:99) ; provocar en los alumnos motivación por el aprendizaje (55:11; 94:42; 153:64); organizar a los estudiantes de acuerdo con los fines (14:11; 76:32; 147:28); usar eficientemente una variedad de recursos didácticos (85:37; 101:37; 134:42); administrar el tiempo de la clase (94:36; 96:28; intervenir positivamente en situaciones emergentes (9:8; 19:12; 153:76).

La percepción de una insuficiente dedicación de la materia Gerencia de la Educación a tópicos de la gerencia de aula en el Programa explica que algunos estudiantes propongan que dicha materia tenga varias versiones o que en la misma se estudien más casos del aula (15:38; 147:105)

De lo anterior se puede inferir que el tratamiento de los contenidos del área gerencia de la educación, en lo que respecta a la gerencia de aula, requieren en el Programa, uno de los dos (o los dos) siguientes cambios: a) ser explicitados y tratados con mayor detenimiento en las materias que los presentan, incorporándose formalmente en los programas de dichas asignaturas; b) ser tratados con mayor amplitud en la materia que lleva el nombre de dicha área.

Los cambios señalados se representan en la Figura 10, incorporados a lo encontrado en los datos sobre los contenidos considerados relevantes en el área de la gerencia de la educación.

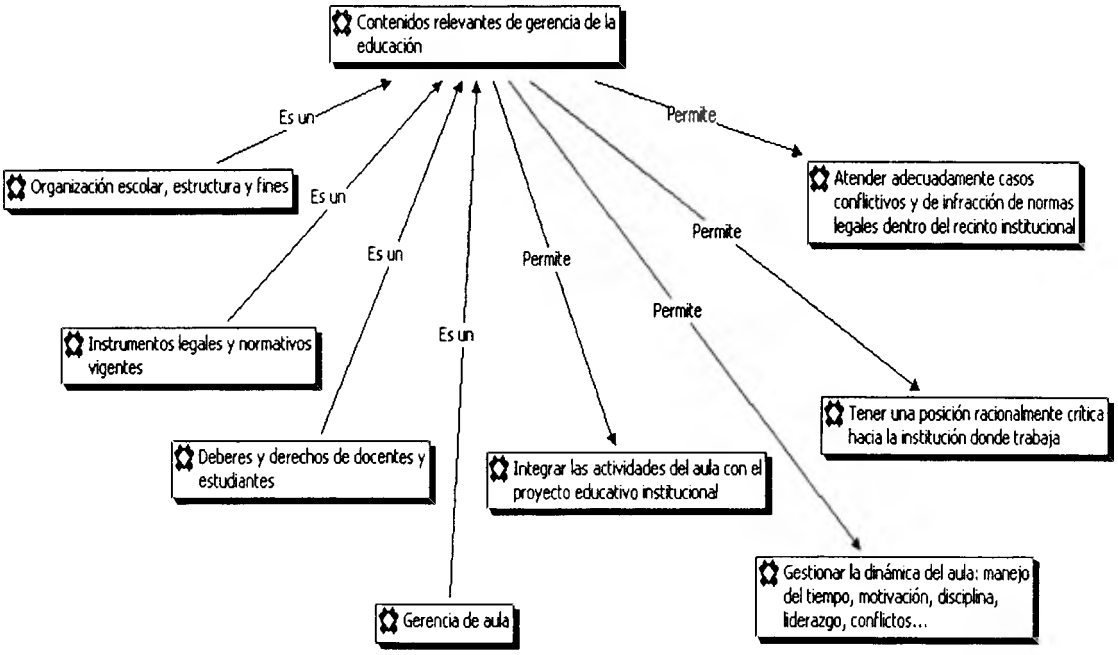

Figura 10. Contenido relevante del área gerencia de la educación en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa.

De investigación educativa. En esta área son incluidos todos los contenidos asociados con la concepción y desarrollo de investigaciones en el campo de la educación, así como con la comunicación de los resultados de la misma. Tal como se presenta en la Tabla 12, los contenidos de dicha área considerados relevantes por los estudiantes del Programa, son los siguientes: a) la investigación educativa como proceso sistemático de reflexión; b) enfoque cualitativo de investigación educativa, con énfasis en la investigación-acción: concepción y fases; c) técnicas de recolección y análisis de datos; d) procesos de integración, sistematización de saber y construcción de teoría; e) elaboración de informes de investigación.

Si uno lo tiene anotado, si uno tiene un libro de notas, si uno ve qué ocurrió, cómo ocurrió, por qué ocurrió o analiza y ves por qué ocurrieron las cosas, siento que es parte de esa patente de profesor investigativo.

Egresado del programa.

Tabla 12. *Contenido del área de la investigación educativa, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
La investigación educativa como proceso sistemático de reflexión. Enfoque cualitativo en investigación educativa. La investigación acción (conceptos, fases y procedimientos) Elaboración de planes de acción. Técnicas de recolección y análisis de datos. Procesos de integración y sistematización de saber. Elaboración de informes de investigación.	7:16; 11:9; 11:24; 11:40; 12.20; 14:17; 15:19; 17:08; 19:16; 20:58; 21:48; 23:10; 23:23; 25:31; 25:63; 25:69; 68;44; 76:13; 76:6; 76:9; 76:12; 76:14; 77:79; 77:100; 77:152; 78:28; 78:29; 78:35; 78:77; 85:58; 88:24; 92:06; 93:15; 94:85; 94:187; 94:251; 94:160; 96:10; 96:11; 96:18; 100:325; 101:24; 122:25; 122:48; 133:22; 133:38; 133:66; 150:167; 147:120; 147:21; 148:28; 148:61; 150:164; 150:166; 150:167; 150:175; 150:217; 152.21; 152:52; 153:20; 153:23.	La investigación-acción como práctica pedagógica se realiza en cuatro fases: En PPI se desarrollaron la fase I, que trataba de determinar el problema de investigación en el aula de clase y la fase II, donde se elaboró el diagnóstico de la situación problemática. En PPII, se desarrolló la fase III que era la elaboración del plan de acción para intentar resolver esa situación difícil, y ahora en PPIII, se debe elaborar la fase IV, que es poner en práctica el plan de acción y evaluarlo. (7:16)

Los referidos contenidos son considerados relevantes en tanto permiten a los docentes:

1. Identificar y diagnosticar problemas en su ámbito laboral. (76:10; 148:28; 153:23)
2. Proceder reflexiva y sistemáticamente en el campo concreto de trabajo. (17:08; 68:44; 150:217)
3. Construir e integrar conocimiento en y para la transformación de la práctica profesional y la resolución de problemas. (20:64; 78:93; 150:166)
4. Hacer de la elaboración de informes de investigación una experiencia de aprendizaje. (78:116; 144:171; 150:164)

En relación con el manejo de los contenidos señalados, hay un hallazgo que constituye parte de la justificación de la ampliación del foco de atención de la presente investigación (originalmente constituido por las cuatro materias del eje

integrador del Programa), agregándosele las materias Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes: los contenidos del área investigación educativa se encuentran distribuidos no sólo entre las cuatro materias que constituyen el eje integrador del Programa, el cual está explícitamente diseñado para la realización de la investigación por parte de los estudiantes. La materia Evaluación de los Aprendizajes ofrece contenidos instrumentales para la investigación en educación, y las materias Didáctica Especial I y II, por la vía implícita de la acción del docente, tratan contenidos como la importancia de la actuación sistemática y reflexiva. (76:23; 96:28; 100:165). Estas tres últimas materias son de manera reiterada reconocidas por los estudiantes del Programa como las que guardan las más estrechas relaciones con las materias del eje integrador. Ello, se sigue viendo a lo largo de este informe.

Respecto del alcance del contenido relevante del área de investigación educativa, se registra la opinión de tres expertos en el área investigación. El registro se hace en el marco de una consulta sobre la secuencia de contenidos en dicha área (tópico tratado en el próximo apartado). Durante el desarrollo de la entrevista, dos de los tres consultados reiteran no parecerles adecuado que la investigación educativa promovida por el Programa esté notablemente inclinada hacia un enfoque o paradigma en particular: el enfoque cualitativo (en términos de uno de ellos) o el paradigma crítico (en términos del otro) y, dentro de éste, la investigación acción.

Ambos expertos señalan que es notable la insuficiencia de temas contemplados entre los contenidos del área investigación educativa, que dan apertura a otros enfoques o paradigmas de investigación: Principales tipos de investigación, en Práctica Profesional I; Paradigmas en investigación educativa, en Práctica Profesional II; Instrumentos de y para la evaluación utilizados en la investigación educativa, en Investigación Educativa.

Luis Nascimento manifiesta:

> Yo presentaría, mas bien, el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo, de tal manera que, en este caso, el participante, pueda elegir la opción, o sea, pueda optar por cualquiera de esos dos caminos, pero que él vea en qué consiste un camino y en qué consiste otro. Entonces, yo no puedo, digamos, cerrarlo sólo hacia lo cuantitativo o sólo hacia lo cualitativo. Y mucho menos sobre un solo método dentro de la

> investigación cualitativa, porque la investigación cualitativa, ok tiene una investigación-acción, pero tiene historias de vida, tiene método hermenéutico. (156:8)

Por su parte, Pablo Ríos Cabrera señala:

> [Veo] en términos más generales, que hay un matrimonio muy cercano con un enfoque y creo que en la investigación actualmente prevalecen la utilización de enfoques integrados, multi-métodos, multi-paradigmáticos, que yo creo que es lo más enriquecedor, lo que permite abarcar más o captar mejor las complejidades de la realidad. (157:04). Me parece que hay una cuestión muy, si se quiere, sesgada desde el principio, a decirles, este es el paradigma, este es lo que vamos a hacer y encerrarlos allí, ¿verdad?, por muy bueno que sea, pero yo creo que parte de la visión plural, democrática, crítica, amplia, es que la gente tenga todas las opciones y desde allí escoja: ¿Qué le sirve?, ¿Qué no le sirve? Porque para mí esa es la formación ¿sí? Lo otro es encasillamiento. Es decir, es la formación en el sentido amplio de dar los pros y los contras de los diferentes paradigmas. (157:11)

Como exponen las citas anteriores, la opinión de los dos expertos es que, con fines de ofrecerles a los estudiantes del Programa la mayor apertura posible en la selección del enfoque investigativo, lo recomendable es que el contenido de investigación educativa incluya tanto los enfoques o paradigmas cuantitativos como los cualitativos. Esta recomendación resulta consistente con planteamientos de la ontología sistémica (sustento curricular del Programa y parte del contenido filosófico del mismo) y con actuales planteamientos integracionistas de paradigmas en investigación social.

El tercer experto consultado no hace ninguna observación respecto de este tópico, manifestando de tal manera estar de acuerdo con la actual focalización de la investigación educativa puesta en acción en el Programa.

La Figura 11 presenta el contenido del área investigación educativa, considerado relevante en el Programa. Se incorpora contenido no existente en el presente y sugerido por los dos expertos, pertenecientes a enfoques cuantitativos de investigación. Esto trae la necesidad de incluir diversos componentes asociados con dichos enfoques: tipos, diseños, técnicas, instrumentos, procedimientos.

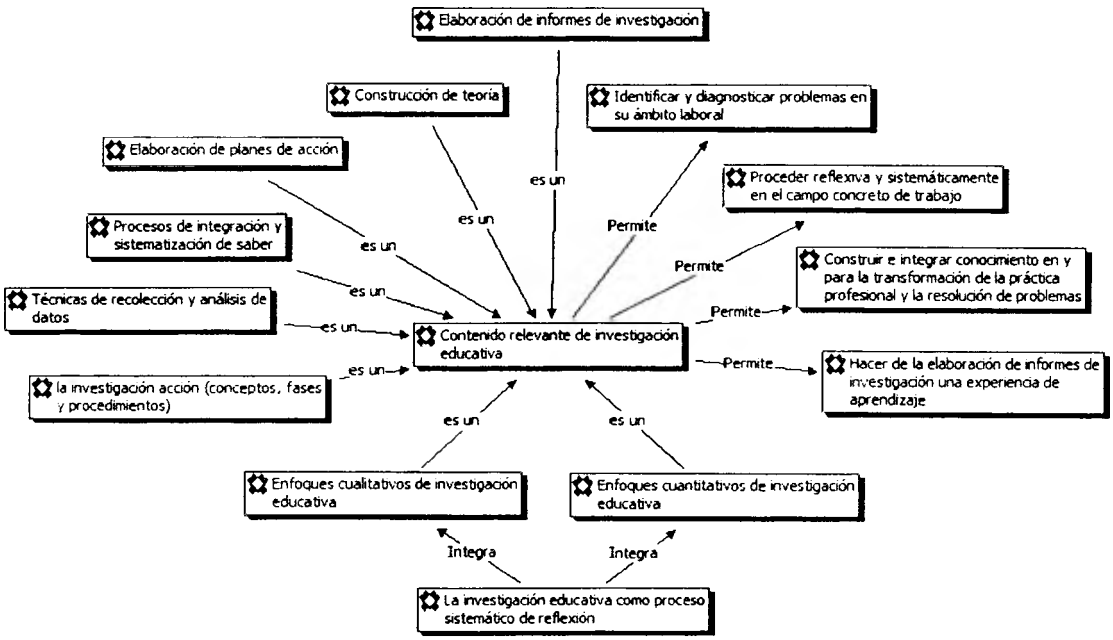

Figura 11. Contenido relevante del área investigación educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa.

Un aporte adicional de una de las personas expertas consultadas (Hilda López de George) en materia del alcance de los contenidos del área investigación educativa, está asociado simultáneamente con dos temas relativos al eje integrador:

1. La evaluación del plan de acción, que actualmente se realiza en Práctica Profesional III, tercera materia del Eje integrador.
2. Dos elementos de contenido de Investigación Educativa, cuarta materia del eje integrador: a) el proceso de cierre del ciclo investigativo que se espera para el Cuarto Semestre y que se busca apoyar mediante el manejo de contenidos como Procesos de integración y sistematización de saber y Construcción de teoría; b) el contenido del área evaluación de los aprendizajes incluido en dicha materia en el presente, cuestionado por cursantes del Programa.

La profesora Hilda López de George sostiene:

> Siento que hay como una ruptura, porque, en el Cuarto, le piden que revise las generalizaciones, entonces, si el ya ha terminado y ejecuta un plan de acción y lo está evaluando [en el Tercero], aquí lo que quiere decir, si hablan de la construcción de teorías, quiere decir que lo que está haciendo es una investigación evaluativa, no una simple evaluación, porque va a generar teoría, entonces tendría que diferenciar lo que es una investigación

> evaluativa, de lo que es una evaluación. Entonces siento que, como que hay una disyunción, un quiebre, entre que él eje cute y evalúe su plan de acción [en el Tercer Semestre] y que haga construcción teórica en el otro semestre. (155:12).
> A menos que, se quite del Tercero la evaluación y se deje en el Tercero simplemente la ejecución. Por supuesto, tiene que haber un registro, pero que se haga una evaluación más acabada, más a afinada y que tendría sí sentido que la evaluación se hiciera en el Cuarto de esa ejecución, y dentro de ese proceso de evaluación, de investigación evaluativa se hiciera la construcción teórica. (155:16)

Sin entrar aquí al tema de la secuencia de los contenidos (también presente en las palabras de López de George), puede identificarse el siguiente argumento en los párrafos citados: si en el Programa se espera que se haga construcción de teoría, la investigación debe adquirir en su última fase la modalidad de investigación evaluativa; lo que implicaría que la evaluación del plan de acción no sea solamente una evaluación de resultados ("una simple evaluación"), tal como en el presente está planteado y ejecutado, sino una evaluación "más acabada, más afinada".

El profesor de Práctica Profesional III reconoce que la evaluación del plan de acción se focaliza en los aprendizajes promovidos por el mismo en la población estudiantil a la que va dirigido. Expone:

> Aunque ellos operativizan el plan de acción, lo ejecutan, pero de todas maneras allí viene el análisis, de "cómo lo hice, cuál fue el estilo de aprendizaje, qué observé, qué me dijo el compañero que me observó, qué dijeron los estudiantes". Entonces hay un proceso de análisis sobre el aprendizaje. No es sólo conocimiento, la comprensión, sino el análisis, la evaluación y la valoración. (23:37)

La revisión del producto Informe Final de Práctica Profesional III (ver Capítulo VII) permite corroborar que la evaluación del plan de acción está limitada a la evaluación de los aprendizajes promovidos en la población estudiantil, realizada en ocasiones solamente a través del cambio de rendimiento académico.

La propuesta de Hilda de George es: si se espera que el participante, en la última fase de la investigación, construya teoría, debe incluirse en el eje integrador del Programa el tema Investigación evaluativa, sustituyendo con dicha inclusión –por insuficiente– el componente de evaluación de los aprendizajes que se encuentra en la cuarta materia del referido eje.

De psicología educativa. En el área psicología educativa se incluyen todos los contenidos relativos al análisis y explicación de la conducta de los seres humanos en el contexto educativo, así como a los principales procesos de los que se ocupa la educación: el desarrollo y el aprendizaje humanos. Como muestra la Tabla 13, los contenidos de esta área considerados relevantes por los estudiantes del Programa son los siguientes: a) modelos integrales de desarrollo humano: áreas, etapas, fases; b) relación desarrollo – aprendizaje; c) característica de grupos etarios y diferencias individuales; d) teorías de aprendizaje con énfasis en la cognición y la construcción social del conocimiento; e) la enseñanza para el aprendizaje significativo; f) factores psicosociales que entorpecen el desarrollo y aprendizaje del educando.

Los referidos contenidos son considerados relevantes por los participantes del Programa debido a que los mismos permiten al docente:

1. Observar de manera controlada (deliberada y focalizada) la actuación del alumno, pudiendo identificar una diversidad de factores intervinientes en dicha actuación. (19:12; 78:106; 87:11)
2. Comprender las potencialidades y limitaciones de aprendizaje de los alumnos por factores evolutivos y ambientales. (15:15; 88:7; 92:23)
3. Adaptar la acción pedagógica a las características grupales e individuales de los educandos, pudiendo, así, orientarla al desarrollo integral de éstos. (9:8; 20:36; 100:85)

En las declaraciones de los estudiantes y los documentos programáticos de las materias asociadas al área (Psicología General y del Desarrollo, Psicología del Aprendizaje y Orientación Educativa, ver Anexo 6) se tiene un hallazgo de importancia: en ninguna de dichas materias se manejan tópicos relativos a las estrategias de aprendizaje. Esta carencia –y su coincidencia con la hallada en el área didáctica (ver apartado sobre el contenido de esta área) conduce a concluir que en el Programa se requiere el tratamiento explícito y detenido del enfoque estratégico del aprendizaje, el cual se encuentra a tono con planteamientos vigentes en materia de aprendizaje en contexto educativo. (Martí, 1999; Pozo, Monereo & Castelló, 2001; Monereo, Pozo & Castelló, 2001)

Tengo que reconocer que yo tenía más o menos una tendencia a ser conductista, probablemente por mi formación en un Liceo Militar durante el bachillerato. Por contrapartida, era muy poco cognitivista y menos aún constructivista.

Estudiante del Cuarto Semestre

Tabla 13. *Contenido del área de la psicología educativa, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
Modelos integrales de desarrollo humano: áreas, etapas y fases. Relación desarrollo – aprendizaje. Características de grupos etarios y diferencias individuales. Teorías de aprendizaje con énfasis en la cognición y la construcción social del conocimiento. La enseñanza para el aprendizaje significativo. Factores psicosociales que entorpecen el desarrollo y aprendizaje del educando.	7:12; 9:8; 10:08; 10:12; 11:23; 11:27; 14:07; 15:15; 15:17; 19:12; 20:36; 20:44; 20:66; 23:11; 23:29; 25:55; 76:37; 77:53; 78:36; 78:51; 78:65; 78:106; 85:04; 85:10; 87:11; 88:7; 90:05; 92:23; 94:230; 94:231; 96:41; 100:75; 100:80; 100:85; 100:87; 101:24; 108:7; 116:19; 122:82; 144:10; 144:14; 146:76; 146:99; 147:22; 147:27; 147:28; 153:76.	Opino que unas de las materias que más me han ayudado en mi práctica docente han sido la Psicología general y del desarrollo y la Psicología del Aprendizaje. (7:12) La psicología del desarrollo humano y la psicología de la educación me han proporcionado herramientas para entender y resolver situaciones que se presentan con los estudiantes en el aula, lo que a mejorado la relación docente-alumno, hay mayor comunicación en cuanto a las evaluaciones y organización del contenido visto en clase. (9:8)

La incorporación de tópicos asociados con el aprendizaje estratégico generaría dos ganancias: a) potenciar los logros que los estudiantes declaran obtener gracias al manejo de los contenidos del área de psicología educativa; b) aumentar la consistencia externa del Programa, en tanto éste ganaría afinidad con el contexto al que se dirige: un contexto que exige competencias para el manejo de grandes volúmenes de información y para el aprendizaje autónomo y permanente (revisar el apartado Condiciones Macro de este capítulo).

La Figura 12 presenta el contenido relevante del área psicología educativa, tal como resulta al incorporar los planteamientos del enfoque estratégico del aprendizaje. La novedad es identificada mediante el conector "se integra en".

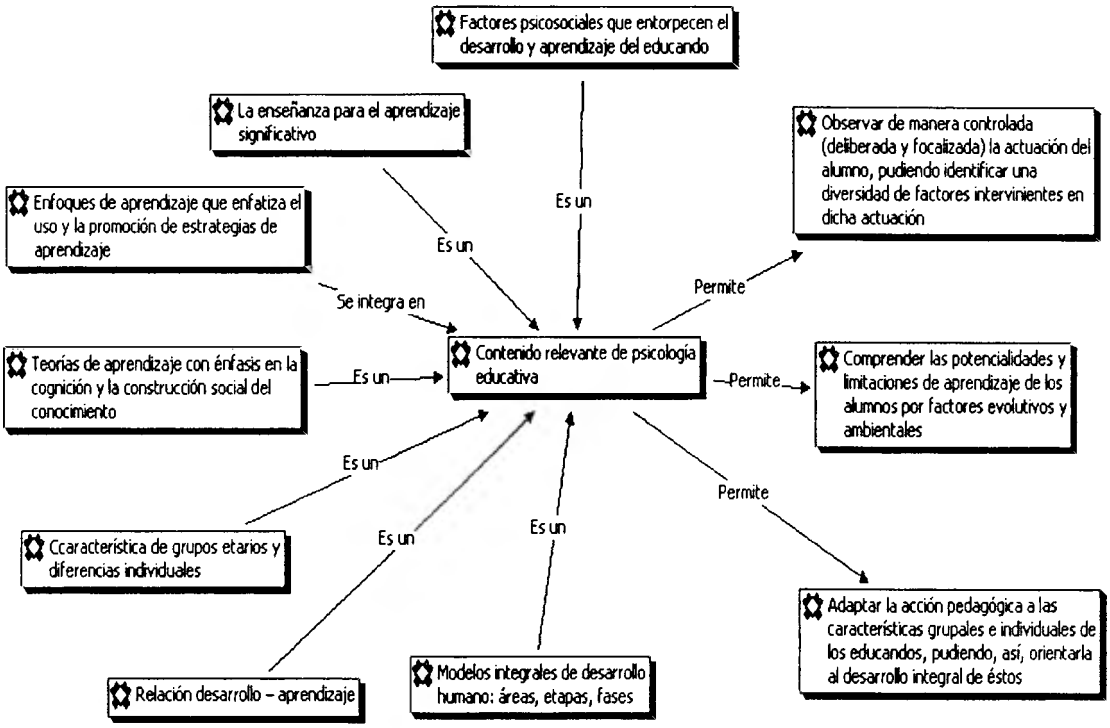

Figura 12. Contenido relevante del área psicología educativa en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa.

De sociología de la educación. En el área sociología de la educación se incluyen todos los contenidos que permiten comprender el hecho educativo desde su dimensión social, esto es, desde su interacción con variables de naturaleza social.

Como muestra la Tabla 14, los contenidos de dicha área, considerados relevantes por los estudiantes del Programa son: a) el hombre como ser social; b) interacción sistemas político, económico, social y cultural; c) la escuela como importante agente de socialización; d) relación sistema educativo y otros sistemas sociales.

Los contenidos referidos son considerados relevantes por los participantes del Programa puesto que permiten al docente:

1. Ampliar su comprensión de la conducta humana. (101:13; 106:07; 112:63)

2. Considerar variables múltiples en la interpretación del contexto educativo y en la actuación dentro de éste. (68:269; 78:28; 82;09)
3. Direccionar el sistema y proceso educativos hacia la transformación positiva del sistema social. (20:29; 88:23; 122:15)

Tabla 14. *Contenido del área de la sociología de la educación, relevante en un programa de formación docente.*

Contenido relevante	Evidencias	Ejemplo
El hombre como ser social. Interacción sistemas político, económico, social y cultural. La escuela como importante agente de socialización.	10:12; 11:25; 20:16; 20:29; 20:30; 23:84; 67:26; 67:71; 68:269; 78:28; 78:37; 78:67; 82:9; 85:27; 86.11; 88:23; 99:20; 100:97; 101:14; 104:9; 106:07; 112:63; 122:15; 154:62;	Creo que de nada le sirve a un docente el manejo perfecto de conocimientos de una asignatura específica, sino se han producido cambios profundos en su ser, en su manera de vincularse con los educandos, la familia y la comunidad...(10:12)
Relación sistema educativo y otros sistemas sociales.		La sociología me permitió entender la educación dentro de una perspectiva social, perfeccionar la conducta del hombre como ser social y de esta forma mejorar la sociedad. (11:25)

El contenido del área sociología de la educación se distribuye, al igual que en las anteriores áreas, en distintas materias del Programa; sin embargo, se encuentra de manera notablemente preponderante en la materia homónima, la cual forma parte del primer semestre del Plan de Estudios, siendo marginal su presencia en otras materias de éste. Ello quizás explica el hecho de que, aunque fue reconocida la importancia del contenido de dicha área, es relativamente bajo el número de manifestaciones de estudiantes respecto del mismo. Compárese el número de evidencias presentadas en la Tabla 14 con el número de las presentadas en las tablas correspondientes a las otras áreas de conocimiento.

Hasta el momento de cerrar la presente investigación, el análisis de los distintos datos (incluyendo los documentos de la materia Sociología de la Educación, ver Anexo 6) no permite identificar algún hallazgo particular sobre esta área de

conocimiento, que conduzca a realizar alguna propuesta de cambio o agregado en su contenido. Lo que se observa es una alta relación entre el contenido del área y el contenido de otras (como el pensamiento sistémico, del área de filosofía, y factores psicosociales del desarrollo y aprendizaje, del área de psicología educativa). Así, pues, para efectos de la construcción del modelo formativo que se espera derivar de la presente investigación, el contenido relevante del área sociología de la educación queda como ha sido identificado en la gestión del Programa, que es como lo presenta la Figura 13.

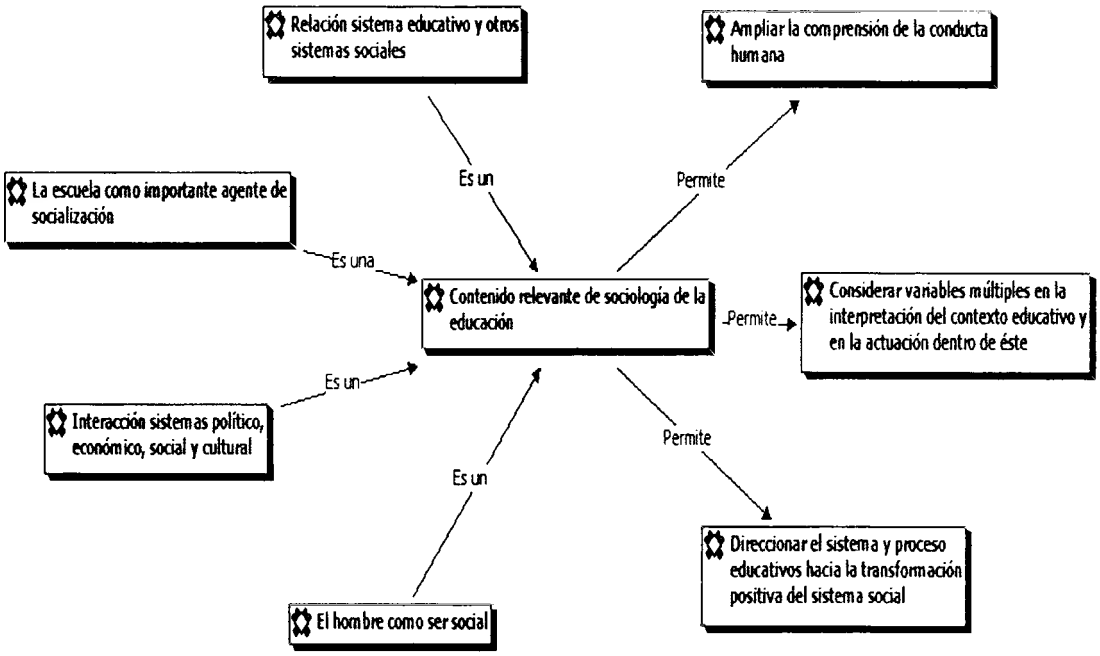

Figura 13. Contenido relevante del área sociología de la educación en un programa de formación docente y su aporte a la práctica educativa.

Secuencia

Como se presenta en el apartado anterior, la revisión de los datos referentes a los contenidos relevantes de las áreas Evaluación Educativa e Investigación Educativa lleva a discutir aspectos asociados con la secuencia de tales contenidos a lo largo del Plan de Estudios del Programa. Los hallazgos relativos a dichos aspectos conducen a la formulación de una nueva pregunta, a ser realizada para cada área de conocimiento: ¿La secuencia del contenido parece afectar la formación del docente investigador dada en el Programa?

Con estas preguntas en mente, se revisa cada una de las siete áreas identificadas en el apartado anterior. La respuesta se busca en los datos, principalmente en las manifestaciones hechas por los actores del programa. El resultado es que los contenidos cuyas secuencias dan señales de afectar de algún modo la formación del docente investigador son: evaluación educativa e investigación educativa. Este resultado no debe extrañar: los contenidos de tales áreas están altamente concentrados en las siete materias teórico-instrumentales del Programa: las cuatro materias del eje integrador (Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa), Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes. Estas materias, precisamente, se constituyen el centro de atención en la presente investigación, debido a que en los primeros momentos de la indagación, los datos muestran que los estudiantes del Programa las consideran –por su nivel de aplicabilidad inmediata– las más importantes en su formación docente.

A continuación se presenta la secuencia de los contenidos de las dos áreas señaladas: primeramente, la de evaluación educativa; posteriormente, la de investigación educativa.

De evaluación educativa. Los contenidos relevantes del área de evaluación educativa se presentan en el Programa siguiendo la siguiente secuencia:

Primer Semestre. Técnicas: observación, encuesta, entrevista. Se emplean en Práctica Profesional I –primera materia del eje integrador– para realizar el diagnóstico –proceso objetivo de dicha materia–. Son consideradas técnicas de evaluación en tanto están dirigidas a identificar nudos problemáticos o disfuncionales en el contexto de trabajo, mediante la comparación entre el deber ser (aportado por las otras materias del semestre) y el ser (lo que se da en el campo laboral). Ver, por ejemplo: 76:13; 96:11; 153:32.

Segundo Semestre. La evaluación como estrategia didáctica en Didáctica Especial I, introduciéndose mediante una lectura y un foro de contenido (77:126; 79:26; 153:66). Adicionalmente, la evaluación como proceso de cierre del plan de acción: en Práctica Profesional II se solicita incluir en el plan de acción información sobre las técnicas e instrumentos que se emplearán para medir los resultados del

mismo (Ver en Anexo 6 la Guía para la elaboración del informe de Práctica Profesional II entregada por el profesor).

Tercer Semestre. Evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en: Didáctica Especial II, enfocada a la valoración de la aplicación de estrategias de enseñanza y el uso de recursos didácticos (79:82; 122:69; 153:68); Evaluación de los Aprendizajes, enfocada en la planificación de la evaluación de los aprendizajes, diseño y aplicación de instrumentos y análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados de dicha aplicación (20:74; 79:108; 101:42); Práctica Profesional III, con la previsión de la evaluación de los resultados del plan de acción considerando los aportes de las otras materias del período (23:22; 85:58; 86:13). Excepción se tiene con la evaluación de la organización, en Gerencia de la Educación, empleada en el análisis crítico de la estructura y funcionamiento de la institución en la que se trabaja. (85:42; 99:79; ver también el Anexo 9: análisis crítico realizado por un participante de la materia en el período octubre 2009 – marzo 2010).

Cuarto Semestre. Evaluación del aprendizaje, en la materia Investigación Educativa. En este tópico de evaluación del aprendizaje, la materia centra la atención en dos dimensiones: a) los aprendizajes logrados por los participantes gracias a los tres semestres anteriores del programa y b) los aprendizajes logrados por los estudiantes que los participantes tienen a su cargo en su campo de trabajo. La evaluación de aprendizajes propios –que es el asunto central de la Memoria Final– se apoya en contenidos que colindan con procesos de investigación: métodos de exploración y sistematización de la experiencia. (78:116; 150:179; 153:131). La evaluación del segundo aspecto –la evaluación de terceros– se aborda con la ampliación de contenido ya manejado en la materia Evaluación de los Aprendizajes: planificación de la evaluación de los aprendizajes, diseño y aplicación de instrumentos y análisis de los resultados de dicha aplicación. (Ver Anexo 6, en el que se encuentran los documentos de las materias).

Lo presentado en la secuencia anterior conduce a aseverar lo que sigue:

1. Hay presencia de contenidos de evaluación educativa en los cuatro semestres del Programa: en el Primero, para diagnosticar; en el Segundo, para enseñar y

prever la efectividad del plan de acción; en el Tercero, para valorar los logros en aprendizaje; y en Cuarto, con el mismo objetivo que en Tercero.

2. De acuerdo con lo que puede comprenderse de los comentarios ofrecidos por estudiantes y profesores (ver, por ejemplo, 96:33; 134:32; 153:27), en los diferentes semestres los contenidos del área evaluación educativa deben ser tratados de una forma más explícita y sistemática, tal como se realiza en la materia Evaluación de los Aprendizajes. Esta consideración es compartida por el Coordinador Académico del Programa y autor de la presente investigación.
3. La variedad de tópicos evaluativos presentes en la secuencia descrita (diagnóstico de situaciones variadas, evaluación de la enseñanza, evaluación del uso de recursos, evaluación del aprendizaje, evaluación de la organización) conduce a preguntarse si en la secuencia de los contenidos de esta área se cumple un aceptado principio proveniente de los aportes de teorías cognitivas del aprendizaje, dirigido a contribuir con el logro de aprendizajes significativos: el principio de integración y complejidad progresivas. (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Díaz-Barriga & Hernández, 2002) ¿La secuencia en la que se presenta el contenido de evaluación educativa en el Programa sigue el principio de la integración y complejidad progresivas? El planteamiento de esta interrogante es sintetizado de la siguiente manera por el profesor de la materia Evaluación de los Aprendizajes: "habría que reflexionar en torno a cómo se organizan y cómo se distribuyen los tópicos evaluativos a lo largo del programa." (134:43)
4. Otro tópico emergente relacionado con la secuencia de los contenidos del área de evaluación educativa está asociado con el tratamiento de los mismos en la materia Investigación Educativa: dicho tratamiento abarca una parte considerable de la referida materia, siendo su finalidad otra. Esta aseveración se soporta en los siguientes hechos, los cuales muestran que el 50% de las actividades generadoras de aprendizaje en esta materia está dedicado a contenidos tratados en Evaluación de los Aprendizajes:

- Tres de las siete actividades del Plan de Evaluación de Investigación Educativa están dedicados a tópicos ya tratados en Evaluación de los Aprendizajes: la planificación de una investigación que requiera la evaluación de aprendizajes, el diseño de instrumentos de evaluación y el análisis de los resultados de la aplicación de éstos (actividad estudio de caso).
- Las otras cuatro actividades del Plan de Evaluación de Investigación Educativa se dedica a un contenido nuevo, pero una de las actividades (el foro de contenido), de acuerdo tanto con la percepción de estudiantes como con el análisis que hace el investigador– quedó "como en segundo plano" (148:89; ver, el análisis de los foros en el Capítulo).

Varios de los estudiantes consultados coinciden en que, tal como se desarrolla actualmente, la materia Investigación Educativa constituye–en gran medida– una continuación de Evaluación de los Aprendizajes; "en ocasiones parece que se cursa nuevamente la asignatura" (19:28). Ejemplos de otras evidencias son: 150:152; 152:53; 153:12.

La percepción estudiantil, de continuidad de la materia Evaluación de los Aprendizajes en Investigación Educativa llega hasta hacer que un estudiante escriba lo siguiente en un trabajo escrito (Análisis de caso, uno de los productos elaborados para esta materia): "El instrumento a ser analizado será la prueba escrita, realizada dentro del grupo de actividades evaluativas correspondiente con la asignatura *Investigación evaluativa* (Ver Anexo 10). Nótese que el nombre colocado a la materia integra erróneamente los términos investigación y evaluación.

Estudios sobre la consistencia interna del currículo validan la percepción estudiantil de la reiteración de contenidos de Evaluación de los Aprendizajes en Investigación Educativa. Inciarte & Canquiz (2001) sostienen que la reiteración causa "desperdicio en el proceso y contribuye a la frondosidad curricular [...pues] el currículo abarca más allá de lo sustantivo para la formación, ganando espacio lo adjetivo" (p. 9)

Los resultados del análisis y el aporte de la literatura permiten concluir la importancia de evitar la reiteración de contenidos en el currículo y de, por tanto, revisar el tratamiento de temas del área evaluación educativa en el Programa objeto de estudio.

De investigación educativa. Los contenidos del área investigación educativa se presentan –como se señalara en el apartado relativo a la relevancia de los contenidos– particularmente en las materias del eje integrador del Programa. Ello, de acuerdo con la siguiente secuencia:

Contenido presente a lo largo del desarrollo del Programa: La investigación educativa como proceso sistemático de reflexión. (17:08; 68:44; 100:425).

Primer Semestre: a) Enfoque cualitativo en investigación educativa (79:08; 84:37; 97:11); b) La investigación–acción: conceptos, fases y procedimientos (8:17; 79:11; 133:66); c) Técnicas de recolección y análisis de datos (96:11; 153:41; 96:12); d) El diagnóstico (78:22; 92.06; 148:28)

Segundo Semestre: a) La investigación–acción: conceptos, fases y procedimientos (9:26; 77:79; 93:15); b) Técnicas de recolección y análisis de datos (79:54; 94:160; 96:18); c) Diseño del plan de acción (23:12; 78:46; 90:18)

Tercer Semestre: a) La investigación–acción: conceptos, fases y procedimientos (79:125; 97:101; 99:78); b) Ejecución y evaluación del plan de acción (23:37; 85:58; 86:13).

Cuarto Semestre: a) Métodos de exploración y sistematización de la experiencia. (78:116; 150:179; 153:131); b) Procesos de integración y sistematización del saber. (77:194; 96: 44; 150:246); c) Elaboración de informes de investigación. (100:397; 144:180; 150:238).

En la distribución de contenidos de investigación educativa en las cuatro materias del eje integrador se observa que:

1. Aunque los documentos programáticos de Práctica Profesional II y III incluyen el enfoque cualitativo de investigación educativa (Ver Anexo 6), el manejo de tal contenido es notado por los participantes sólo en Práctica Profesional I.

2. Coherentemente con lo estipulado en documentos programáticos de las materias Práctica Profesional I, II y III (Ver Anexo 6), en éstas se maneja contenido relativo a la investigación–acción: en Práctica Profesional I, en la elaboración del diagnóstico; en Práctica Profesional II, en el diseño del plan de acción; y en Práctica Profesional III, en lo que respecta a la ejecución del plan y la reflexión generada por la evaluación de sus resultados.
3. El manejo de técnicas de recolección y análisis de datos se reconoce en el Primero y Segundo Semestres. El contenido requerido para evaluar el plan de acción en el Tercer Semestre no se considera perteneciente al área investigación educativa sino al de evaluación educativa (Véanse los apartados dedicados a esta área, referentes al contenido relevante y la secuencia del mismo). El docente de Práctica Profesional III lo reconoce: "ellos, en el tercer semestre, el proyecto que elaboraron tienen que ejecutarlo y tienen que evaluar. Ya con una propuesta de evaluación formal porque ellos están viendo evaluación educativa." (23:22)
4. La investigación educativa como proceso sistemático de reflexión es manejada en las cuatro materias el eje integrador. Ello permite conjeturar que el Programa implementa el modelo didáctico práctico-reflexivo que se define en su Diseño Curricular. El lugar central del manejo de este contenido en el proceso central del Programa se nota en las palabras de un egresado:

   > Ciertamente, que más cambió mi profesión docente ha sido la incorporación de una constante práctica reflexiva. Ahora coda cosa que hago, cada nueva estrategia que decido aplicar la estoy observando, y trato de verme como si fuera uno de mis estudiantes. Trato de estar pendiente sobre qué me da mejores resultados, y qué les da mejores resultados a los estudiantes en su aprendizaje. (17:08)

Algunos de los estudiantes y egresados del Programa cuestionan la secuencia de contenidos del área investigación educativa y ofrecen sugerencias al respecto. Tales sugerencias se resumen en las siguientes tres:

1. Iniciar en el Primer Semestre el tratamiento del contenido requerido para la sistematización e integración de la experiencia y el saber, procesos involucrados en la elaboración de la Memoria Final.

   Explicar e iniciar desde el primer semestre con práctica profesional I, dar pautas para que los estudiantes vayan preparando desde el primer, segundo semestre la recopilación y la investigación de la memoria final y no dejarlo de ultimo, como el corre y corre del famoso cuaderno de apuntes que a la final los estudiantes lo hacen apurados en la últimas 2 semanas del semestre. (15:39)

El argumento de la propuesta, sintetizada en el fragmento anterior por un participante al finalizar el Cuarto Semestre, es el siguiente: dado que en el último semestre debe realizarse un producto (la Memoria Final) que integre los aprendizajes logrados en los anteriores semestres, entonces el contenido instrumental para orientar la reflexión integradora (métodos de exploración y sistematización de la experiencia y el saber) debe manejarse desde semestres anteriores, no al final, en función de apoyar la realización de dicha sistematización a medida que se avanza en el Programa.

2. Ampliación y profundización del contenido de investigación educativa manejado en Práctica Profesional I.

   P1: Sobre Práctica Profesional. Se tiene que hacer una investigación, una investigación en el campo de trabajo. Entonces, paso semanas trabajando, haciendo cada cosa que pienso, por lo que le entendí a la profesora, por las lecturas y por las instrucciones de las Actividades; y luego, al final, te das cuenta que tienes muchos, muchos, muchos huecos, que lo que tenías que hacer era otra cosa, de otro modo.
   Entrevistador: ¿Cuál sería la recomendación?
   P1: Implementar una materia de metodología, pues. Tan sencillo como eso. (146:16)

En el fragmento anterior, el entrevistado acusa una deficiencia de contenido teórico-metodológico del área de investigación educativa en Práctica Profesional I, el cual lógicamente se resuelve con la inclusión y manejo de dicho contenido. La solución (y su lógica) es expresada con las dos últimas oraciones de la cita.

3. En coherencia con las dos sugerencias anteriores, se encuentra esta última: reubicación de la materia Investigación Educativa para el inicio de la

secuencia de materias del eje integrador. Quedaría: Investigación Educativa – Práctica Profesional I – Práctica Profesional II – Práctica Profesional III.

Entrevistado: (...) Porque prácticamente las Práctica Profesional lo que es una investigación, por fases, por fases. Que..., bueno, es que todas tienen, están..., tienen relación. Práctica I, Práctica II y Práctica III es una investigación por fases y, y lo que está en esas tres Práctica lo tiene Investigación Educativa.
Entrevistador: ¿Cómo?
Entrevistado: Investigación Educativa te dice el cómo debes hacer eso. Yo no colocaría Investigación Educativa en el Cuarto, sino que la ubicaría en el Primer Semestre.
Entrevistador: Ajá. Vamos a detenernos en eso. Estás diciendo que en el Eje integrador, que tiene cuatro materias, Investigación Educativa, que en este momento está colocado al final, en el Cuarto, debería estar colocada en el Primer Semestre.
Entrevistado: Como introducción. (152:52)

El argumento de esta propuesta resume los de las anteriores propuestas: dado que la investigación a desarrollar a lo largo del curso del Programa debe estar teórica y metodológicamente bien fundada desde el principio, entonces una secuenciación lógica de las materias del eje integrador pasa por ubicar en primer lugar a la materia Investigación Educativa. Las siguientes palabras sintetizan la propuesta: "Para mí la primera Práctica está un poquito desplazada y debería llamarse más bien Metodología de la Investigación." (25:88); "Quizás seria interesante trabajar la materia (investigación) al comienzo de la carrera y a partir de los lineamientos que allí se establezcan orientar las asignaturas de práctica profesional." (19:30)

Estas opiniones y sugerencias ofrecidas por estudiantes motivan la consulta a tres expertos. En la Tabla 15 se recogen las opiniones ofrecidas por los mismos. No se presentan las referencias de los aportes de los consultados. Se ha considerado innecesario hacerlo debido a que la agrupación de todas las referencias de cada entrevista abarcaría casi la totalidad de la misma. Para ubicar los aportes de los consultados, el lector puede revisar las entrevistas transcritas (documentos primarios 155, 156 y 157 en Anexo 1) o los instrumentos respondidos por ellos (Anexo 4).[2]

[2] La Dra. Hilda López de George responde a la consulta, no a través del instrumento enviado, sino mediante un documento elaborado por ella, tal como se presenta en el Anexo 4.

Tabla 15. *Secuencia de los contenidos de investigación educativa propuesta por expertos consultados para un programa de formación docente basado en la práctica reflexiva.*

Semestre / Experto	Hilda López de George	Luis Nascimento	Pablo Ríos Cabrera
Primero	Diagnóstico. Recolección y análisis de datos. Análisis de patrones. Análisis de dilemas. Categorización.	Educación: procesos y paradigmas. Investigación y Docencia. La educación en un Mundo Globalizado. La Transversalidad en el Curricular Escolar. Experiencias de la Investigación Educativa. Paradigmas de Investigación en educación: cuantitativos y cualitativos. La práctica reflexiva.	Globalización y Educación. La Educación: Procesos y Paradigmas. Los Profesionales de la Educación en la Práctica Educativa. Investigación y Docencia. Experiencias de investigación educativa. El Proceso de investigación. Paradigmas de investigación: positivista, interpretativo y crítico. Elementos y características de los principales tipos de Investigación dentro de cada paradigma. Investigación-acción.
Segundo	Elaboración del plan de acción. Solución de problemas: identificación de opciones; criterios de selección. Estrategias y técnicas del proceso de intervención.	El diagnóstico. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad. Guión teórico-metodológico de la investigación cualitativa. Procesamiento y Análisis de Datos en investigaciones cualitativas y en investigaciones cuantitativas.	Práctica Reflexiva Profesional e Investigativa. Técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de datos. Plan de investigación, Calidad de la investigación cualitativa, Investigación-acción y desarrollo profesional.

Tabla 15. *(Continuación)*

Semestre / Experto	Hilda López de George	Luis Nascimento	Pablo Ríos Cabrera
Tercero	Ejecución del plan de acción. Técnicas de recolección y análisis de datos.	Elaboración y ejecución del plan de acción. Escala de objetivos de Bloom. Experiencia y teorización: construcción de la memoria.	Procesamiento y análisis de datos. Metaevaluación [De la ubicación de este contenido duda con argumentos: De la Experiencia Sistemática a la Teorización. Métodos de Exploración. Sistematización de la Experiencia. Procedimientos para la Construcción de Teorías. Instrumentos de evaluación]
Cuarto	Evaluación del plan de acción. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación. Estrategias y criterios. Construcción de teoría. Construcción de la memoria.	Evaluación del plan de acción. La educación en un Mundo Globalizado. Transversalidad en el Currículo. Experiencias de Investigación Educativa. Enfoques para Entender la Enseñanza. Modelos Explicativos de la Vida en el Aula. Práctica de la Enseñanza. Diálogo Reflexivo del Docente. Sistematización de la Experiencia en la Práctica Reflexiva. Procedimientos para la Construcción de Teoría. Instrumentos de Evaluación y para la evaluación. Metaevaluación. El Informe de Investigación, el Estilo de Memoria.	Mecanismos de Socialización en la Escuela y las contradicciones del proceso. Socialización y Humanización. Globalización: Condición del Mundo Actual. Globalización y Educación. Investigación Educativa y Comunidad Interlocutora. La escritura como Proceso de construcción del conocimiento. Informe de investigación: Estilo de Memoria, Elementos y Procedimiento. [Ver nota en contenido de Cuarto Semestre]

En las consideraciones hechas por los tres expertos puede reconocerse lo siguiente:

Para el Primer Semestre, Nascimento y Ríos plantean la colocación contenidos relativos a la relación entre docencia e investigación en un mundo globalizado, así como contenido teórico general sobre los paradigmas o enfoques en investigación educativa. Recuérdese la propuesta de los mismos, de que se incorpore contenidos del enfoque cuantitativo para orientar la investigación. Ambos expertos dan al primer semestre una orientación teórica. López de George hace otra propuesta: centrándose solamente en los contenidos estrictamente de investigación educativa, y particularmente de la metodología de la investigación-acción, propone incluir contenidos orientados a la elaboración del diagnóstico, por lo que –aunque no lo hace explícito– se entiende que incluye entre tales contenidos las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para el Segundo Semestre, Nascimento y Ríos proponen –entre otros contenidos– las técnicas de recolección y análisis de datos. El primero, en función de la elaboración del diagnóstico; el segundo, para el diagnóstico y la elaboración del plan de acción. López de George propone precisa sobre contenidos orientados a elaborar un plan de acción dentro del marco de la investigación-acción.

Para el Tercer Semestre, los encuentros entre los expertos se modifican: López de George y Ríos proponen volver a manejar las técnicas de recolección y análisis de datos, en función ahora del registro de información a medida que se ejecuta el plan. Ríos, además –luego de presentar dudas y razonar–, propone contenido asociado con la evaluación del plan de acción y sistematización de la experiencia: el referido a la sistematización del saber, la construcción de teoría y la evaluación. Nascimento, considerando la elaboración y ejecución del plan de acción, propone incorporar el manejo de la escala de objetivos de Benjamín Bloom (contenido que es dado en Práctica Profesional II aunque no aparece en los documentos de la materia; ver 23:11); y, en función de dar preparación a la elaboración de la Memoria Final, propone incluir parte del contenido requerido para la teorización considerado por Ríos.

Cabe aquí citar uno de los fragmentos de la entrevista en los que Ríos justifica colocar este semestre contenido asociado con la evaluación del plan de acción y sistematización de la experiencia: Los estudiantes "te pueden decir: 'esto yo tenía que haberlo sabido ya, a la hora de estar aquí trabajando en esto y no es que me lo vas a dar es ahora, yo no me voy a enterar ahora de esto'." (157:26). Nótese la alta coincidencia con el argumento presentado por estudiantes.

Para el Cuarto Semestre, López de George y Nascimento coinciden en colocar contenido dirigido a la evaluación del plan de acción y la construcción de la Memoria Final, con una importante diferencia entre uno y otro experto: López de George considera que la evaluación, para llegar a construir teoría, debe realizarse desde una investigación evaluativa y no solamente desde una investigación de resultados; en cambio, Nascimento no propone cambio alguno respecto de lo que actualmente está contemplado. Además, Nascimento y Ríos coinciden en volver a colocar en este semestre contenido general asociado con la relación investigación y docencia en un mundo globalizado; ello, para tenerlo como referencia en el proceso de cierre de la investigación. Ríos concibe este cierre solamente como proceso de integración y escritura, por lo que el contenido instrumental a ofrecer fundamentalmente debe ir dirigido a la elaboración de la Memoria.

En síntesis, en relación con la cuestionada secuencia de contenidos del área investigación educativa, entre los expertos consultados hay una variedad de puntos de vista que dificulta (pero no imposibilita) realizar conceptualizaciones respecto del tema. Tal variedad se debe fundamentalmente a dos aspectos: a) la no coincidencia respecto de los enfoques o paradigmas de investigación que deben ser manejados; b) la falta de acuerdo en relación con la correspondencia semestre – fase de investigación. En la Tabla 16 se sintetiza la propuesta de cada experto respecto de la ubicación de cada fase investigativa respecto de los semestres del Programa.

Tabla 16. *Relación semestre – fase de investigación en un Programa de formación docente, concebida por tres expertos consultados.*

Consultado	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto
Hilda López De George	Diagnóstico	Elaboración del plan de acción	Ejecución del plan de acción	Evaluación del plan de acción
Luis Nascimento	Teórico	Diagnóstico	Elaboración y ejecución del plan de acción	Evaluación del plan de acción
Pablo Ríos Cabrera	Teórico e inicio del diagnóstico	Culminación del diagnóstico y elaboración del plan de acción	Ejecución y evaluación del plan de acción	Integración de saber y elaboración de la Memoria Final.

A pesar de las diferencias de enfoques, se encuentra entre los expertos un acuerdo respecto de la distribución de los contenidos requeridos para el desarrollo de la investigación educativa por parte de los participantes del Programa: la consideración de que sean colocados en semestres anteriores al Cuarto todos los componentes teóricos-metodológicos requeridos para realizar de las tres primeras fases de la investigación. Este acuerdo resulta coherente con dos de las propuestas estudiantiles: a) ampliar y profundizar el contenido manejado en la primera materia del eje integrador; b) denominar esta primera materia Investigación Educativa, dándole el nombre de Práctica Profesional a las tres restantes materias del eje.

Finalmente, dado que dos de los tres expertos coinciden en ubicar la evaluación del plan de acción en el último período, y que tal evaluación requiere procesos de integración de saber (ubicados por el tercer experto en dicho período), puede concluirse que tal ubicación resulta pertinente para un programa de formación basado en la práctica reflexiva.

Integración de Contenidos

Esta propiedad del contenido del Programa, al igual que la secuencia, corresponde al todo y no a las partes. Se refiere al tratamiento o uso conjunto, en las actividades de las materias del Programa, de contenidos pertenecientes a dos o más áreas de conocimiento.

La integración de contenidos, como objeto de la presente investigación, responde a las siguientes preguntas: a) ¿Los contenidos manejados en las materias del Programa reciben alguna integración o son tratados de manera parcelada?; b) Si hay integración de contenidos, ¿cuáles son los contenidos que se integran?; c) ¿Para qué se integran?; d) ¿En qué materias se integran?; e) ¿Cómo se promueve la integración?

La integración de contenidos, en tanto tiene implicaciones para el proceso central de la presente investigación y sus resultados, es –sin duda– una condición de dicho proceso. Sin embargo, esta condición tiene un estatus particular dentro del proceso indagado: es una de las macroestrategias del mismo. Es decir, dentro del proceso (desde su concepción en el Diseño Curricular del Programa), la referida integración de contenidos resulta ser una de las estrategias de aplicación general en las distintas unidades del Plan de Estudios, tanto en las actividades de ambiente presencial como en las del ambiente virtual: la estrategia de la interdisciplinariedad.

Por el hecho señalado, la integración de contenidos, aún siendo una condición del proceso central estudiado, es estudiada no en este apartado, sino en el Capítulo V, dedicado a la macroestrategia del proceso formativo. No obstante, por tener este doble estatus (condición del proceso y estrategia por la que éste se desarrolla), se le da un lugar explícito dentro de las condiciones y, por tanto, en la subtitulación del presente informe.

Coherencia Contenido – Asignaciones, Suficiencia y Significatividad Potencial

Nadie sabe lo que tiene hasta que lo pierde
Anónimo

Para que alguien se dé cuenta que requiere de los dos ojos para ver en profundidad, necesita ver por un solo ojo. Como es normal en la vida humana, hay condiciones que se identifican como tales solamente gracias a los casos en los que su ausencia las hace notar. Este es el caso de la coherencia contenido – asignación. En las declaraciones de los estudiantes del Programa no se consigue ninguna valorando el hecho de que en una materia haya coherencia entre los contenidos manejados y las asignaciones contempladas en la misma. Tal valor se descubre gracias a que, de

acuerdo con declaraciones estudiantiles y observaciones del investigador, hay materias en las se identifica una incoherencia entre esos dos elementos.

Este descubrimiento conduce a abrir la siguiente interrogante: ¿En las materias el Programa, el contenido manejado corresponde con el que se requiere para la realización de la tarea por parte del estudiante?

A continuación se presenta, ordenados por el semestre en la que se ubican las materias, los casos en los que existen declaraciones estudiantiles respecto de la coherencia contenido – asignación: Evaluación de los Aprendizajes, Investigación Educativa y Ética Profesional.

Caso Evaluación de los Aprendizajes. Por varias vías distintas, algunos estudiantes manifiestan que en esta materia varias de las asignaciones no pueden realizarse con la lectura de los materiales recomendados, debiendo –entonces– recurrir a otras fuentes. Ver, por ejemplo: 144:142; 148:106; 150:136. En una entrevista, un recién egresado expone:

> En algunas materias como… eh… básicamente ese problema se vio en Evaluación y… en Investigación; que los materiales iban por un lado y las exigencias que se hacían iban por otro lado. A veces no se vio la concordancia de la lectura con… con lo que se pedía. Eso contribuyó mucho en la desorientación que hubo en los alumnos en el desarrollo de esas materias. Básicamente, donde se vio ese problema fue, fue allí. (148:106)

Para contrastar estas declaraciones sobre la falta de coherencia entre los materiales de lectura y las asignaciones en Evaluación de los Aprendizajes, se revisan las guías de actividades de la materia, así como los materiales de lectura de ésta. La revisión no permite corroborar la referida falta de coherencia; es decir, para todas las actividades asignadas en la materia, los materiales de lectura recomendados tienen relación y contribuyen a su realización.

No obstante lo anterior, la revisión de los materiales deja ver dos hechos que pueden explicar la declaración de estudiantes sobre la supuesta falta de correspondencia entre contenidos de los materiales y las actividades a realizar y la consiguiente necesidad de buscar información adicional. Tales hechos son: a) en algunos casos, los materiales resultan insuficientes para la realización de la actividad;

b) en algunos casos, también resultan insuficientemente orientadoras las instrucciones dadas por el docente para la realización de la actividad. En particular, las dos insuficiencias se notan en las actividades de la Sesión 7 (planificación de una evaluación), la Sesión 11 (elaboración de una prueba) y la Sesión 13 (estudio de caso). Ver instrucciones en Anexo 6.

En las tres sesiones referidas, se tiene que las pautas ofrecidas por el docente y los materiales de lectura recomendados y provistos ofrecen información correspondiente con la actividad asignada, pero insuficiente para su realización. Para efectos de este informe, se ha considerado necesario y suficiente presentar un solo caso indicativo de este hallazgo. Se presenta el correspondiente con la actividad de la planificación, asignada en la Sesión 7.

Las pautas para la elaboración de la planificación, en su aspecto de contenido, son las siguientes:

1. Seleccione un nivel del sistema educativo, preferiblemente aquel que esté relacionado con su eje rcicio profesional
2. Elija un área o disciplina del saber, cualquiera de las asignaturas según su especialidad
3. Establezca los componentes del proceso evolutivo, recordando las preguntas básicas:

A) ¿Qué evaluar?
B) ¿Por qué?
C) ¿Para qué?
D) ¿Cómo?
E) ¿Quiénes?
F) ¿Dónde?
G) ¿Cuándo?
H) ¿Cuánto?
I) ¿Con qué?

4. No olvidar que en el proceso evolutivo (planificación) se deben tener presentes los principios y tipos de evaluación, y considerar todas las dimensiones del sujeto evaluado. (Guía de Actividades de Sesión 7, en Anexo 6)

Las pautas no ofrecen información acerca del formato a utilizar para realizar la planificación.

En los materiales recomendados para la actividad se consigue lo siguiente. El material *La evaluación y calidad de la educación, nuevos aportes, procesos y*

resultados (Delgado, 1996), en las páginas recomendadas (101 a la 127) ofrece la siguiente información: consideraciones generales para la elaboración de una prueba; análisis y jerarquización de objetivos de aprendizaje y diseño de la tabla de especificación. El segundo material, *Bases pedagógicas de la evaluación; guía práctica para educadores* (García, 1997), en las páginas recomendadas (135 a 150) ofrece la siguiente información: importancia de la planificación de la evaluación; pasos de un proceso evaluativo: planificación, construcción y selección de instrumentos, recogida de datos, formulación de juicios y toma de decisiones.

Así, pues, ni los materiales recomendados ni las instrucciones dadas en la Guía de Actividades ofrecen orientación respecto a los formatos que pueden usarse para la planificación solicitada. Esto puede explicar lo que manifestado por un egresado respecto de las asignaciones de Evaluación de los Aprendizajes:

> Yo me doy cuenta, ahora, que yo aplicaba algo que, nada que ver, y cuando nos mandaban a hacer actividades, muchos compañeros lo hacían porque el colegio les exige hacer una planificación; hacer un, no solo planificación de evaluación sino de la materia como tal, de varias cosas que yo no hago, porque yo no tengo aquí que rendirle cuenta a nadie, vamos a decirlo así. Yo tengo autonomía en mi materia y yo lo hago a mi... Y habían palabras, ahorita no me acuerdo cuáles específicamente, objetivo de esa materia, que no tenía ni idea, yo tenía que llamar por que la lectura no está... la lectura de Investigación y Evaluación, sobre todo de Evaluación, lo que pasa es que repitieron cosas en evaluación como el estudio de caso y esas cosas, que no había una teoría como tal, claro uno se metía en internet y cosas de esas y averiguaba y llamaba, pero en esa materia en particular, en Evaluación, no coincidía específicamente. (144:143).

El egresado autor de las declaraciones citadas es un docente de una institución de educación superior, la cual no hace exigencias de planificación al nivel de detalle que se exige en las instituciones educativas de niveles previos. Por ello, su manifiesta desorientación para realizar la planificación de la evaluación. La falta de instrucción precisa por parte del docente de la materia y la insuficiencia de orientación encontrada en los materiales provistos, hacen que en la realización de la planificación resulte definitivo el conocimiento previo, obtenido gracias a la experiencia laboral. Tal conocimiento previo, como indica la cita, solamente la tienen quienes trabajan en instituciones que exigen al docente realizar una planificación detallada.

La insuficiencia de las instrucciones ofrecidas por el docente de Evaluación de los Aprendizajes para orientar las actividades que deben realizar los estudiantes (que explica, en parte, la percepción manifiesta por éstos respecto de la no correspondencia materiales – asignaciones) se relaciona con las estrategias docentes, que es otro aspecto del Programa cuyo análisis se realiza en el Capítulo V. Esta relación luce clara en la siguiente declaración de un egresado:

> ¿Cómo hice yo la tabla? Porque la hice en el Colegio, porque la hago en el colegio, la preparé y la hice así en función de eso, y ¿qué paso? Que en la clase presencial siguiente ella nos dijo cómo teníamos que hacer la tabla y llegó alguien y se lo dijo, se lo dijo de una forma muy sutil. Entonces la pregunta de nosotros es, "¿Por qué ella no lo hizo al revés? ¿Por qué no dio primero la tabla y luego la mando a hacer?" Es lo lógico. Eso nos pasó en varias oportunidades. (150: 138)

La cita presenta la secuencia de acciones (que "pasó en varias oportunidades"): 1°, el docente asigna la realización de un producto, instruyendo poco sobre el mismo; 2°, los estudiantes elaboran el producto; 3°, se da la entrega del producto, el cual muestra tener errores importantes; 4°, el docente aclara cómo se debía realizar el producto. Este tópico de las estrategias docentes, como se ha indicado, es tema de análisis del Capítulo V.

Caso Investigación Educativa. El mismo señalamiento que en el caso de Evaluación de los Aprendizajes es hecho para esta otra materia; a veces, por las mismas personas en el mismo momento. Ver: 17:14; 43:55; 144:142; 148:106; 150:152; 152:155.

En la grabación hecha durante una observación de la clase de esta materia, desarrollada en el período febrero – julio 2009, se registra el siguiente intercambio comunicacional entre el profesor y varios estudiantes:

> P2. Yo no sé si ya lo dijeron, pero yo tenía como una inquietud que era que muchas veces la lectura que se manda a leer no tiene que ver con el trabajo que mandan a hacer. No sé si ya lo habrán visto.
> Profesor: Es una percepción: que la lectura no tiene que ver con el trabajo.
> P2. Sí, es... es una percepción que yo tengo. De hecho, para hacer el mapa conceptual yo tuve que, o sea, prescindir de lo que estaba en la lectura y buscar por otra vía… directamente de lo que quiere en el mapa.
> Profesora: A otra fuente…
> P2. Sí, a otra fuente.

Profesora: muy bien.
P5. Eso es lo que me ha estado sucediendo a mí, lo que acaba de sucederle a él. Me gusta una lectura, comienzo a sacar cualquier cosa, un esquema, una lectura y a cotejar el contenido y cuando voy a ver, en realidad no me sirve para dar una respuesta acorde a todo o al mapa conceptual que no es el mapa conceptual, entonces yo decido que no es el mapa conceptual. Entonces tengo que irme a otras fuentes comenzar a investigar y es interesante, es importante, es positivo pero quien tiene la disponibilidad de... en su casa para que... hacer un trabajo... (43:55)

En el fragmento anterior, se acusa la falta de correspondencia entre los materiales recomendados y una tarea particular: un mapa conceptual (nótese que el docente no contradice el señalamiento). Sin embargo, la falta de correspondencia –según se reporta– no se restringe a una sola tarea. Un egresado expresa:

> Las lecturas no tenían mucho (o nada) que ver con lo que se nos pedía, es decir no nos ayudaba leernos todo eso para responder las preguntas o realizar las asignaciones de cada semana. (...) Sería bueno hacerle un seguimiento especial a la correlación entre las lecturas y las tareas asignadas. Recuerdo que al final del semestre ya no leíamos las lecturas sino que buscábamos la información en otros textos e Internet. (17:14)

Para contrastar estas declaraciones sobre la falta de coherencia entre los materiales de lectura y las asignaciones en Investigación Educativa, se revisan las guías de actividades de la materia. En la Tabla 17 se presentan tres de los casos en los que se encuentra una falta de correspondencia entre los materiales de lectura recomendados y las instrucciones de las actividades de Investigación Educativa. No son los únicos casos, pero bastan para contrastar los datos, es decir, las declaraciones de estudiantes versus información contenida en documentos de la materia.

A continuación, se muestra la falta de coherencia entre los materiales de lectura y las actividades señaladas en la Tabla 17.

1. Material para el Foro de la Sesión I. Tanto el material de Aebli (1995) como el de Flórez (1999) desarrollan propuestas pedagógicas que hacen énfasis en la cognición; no se dedican al tema general de la investigación educativa. No ofrecen ayuda para responder las preguntas del foro. Esto se observa con claridad en el análisis de los foros de esta materia, realizado en el Capítulo VI del presente informe. Se valida la aseveración de que en la materia se dan

casos de no correspondencia entre los materiales de lectura y las asignaciones con las que deben cumplir los estudiantes.

Tabla 17. *Tres actividades y materiales sin correspondencia mutua, pertenecientes a la materia Investigación Educativa.*

Sesión y Actividad	Material recomendado
I. Foro. Preguntas: ¿Es factible/viable realizar investigación educativa en Venezuela? - ¿Existe, según su criterio, una comunidad interlocutora para tratar temas sobre investigación educativa? - ¿Qué se está investigando y cómo se comunica el resultado en el ámbito educativo?	Aebli, H. (1995). 12 Formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la PSI. Editorial Nancea. Madrid – España. Pp. 129-154 Flórez O., R. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Santa Fe de Bogotá: Mc. Graw Hill. Pp. 197-204
III. Foro. Preguntas: ¿Qué significa el saber emergente? ¿Cómo es validado el saber emergente, la intersubjetividad? ¿En qué consisten los momentos de exploración y su valoración para el eje rcicio profesional? ¿Qué métodos de exploración puedo validar?	Santos, M. A. (1993). Hacer visible lo cotidiano. Editorial AKSL Univ. Madrid - España. Pp. 75-85 Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y competencias. Bogotá: Ecoe Ediciones. Pp. 229-248
V. Ensayo. Orientar el trabajo con las preguntas: ¿Podemos sistematizar la experiencia?; ¿Cómo hacerlo en la práctica reflexiva?; ¿Por qué algunos estudiosos del hacer pedagógico pueden hablar de "libertades educativas" y "no sistematización"?; ¿Qué ventajas y/o desventajas ofrece la sistematización de la experiencia?	Glaser, B. (2002a). Constructivist Grounded Theory? *Forum: qualitatives social sesearch.* 3, (2). Recuperado el 18 de diciembre de 2005, de http://www.qualitative-research. net /fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm

2. Material para el Foro de la Sesión III. El material de Santos (1993), en las páginas seleccionadas para su lectura (75-85) están dedicadas a los siguientes dos tópicos: a) criterios para la selección de los métodos de exploración; b) la entrevista como método de exploración. Ello permite afirmar que su lectura no ayuda –o ayuda muy poco– a responder las preguntas del foro. Por su parte, la parte recomendada del material de Tobón (2005), que es el capítulo 4, está

dedicada a las estrategias de valoración de competencias, por lo que puede afirmarse que su lectura ayuda muy parcialmente a responder las preguntas del foro, pues la exploración en investigación no está limitada a la evaluación. Esto también se observa con claridad en el análisis de los foros de esta materia, realizado en el Capítulo VI del presente informe.

3. Material para el ensayo de la Sesión V. El artículo de Glaser (2002a) discute detenidamente si la metodología de la teoría fundamentada es o no constructivista. Este artículo está parcial o tangencialmente relacionado con las preguntas orientadoras del ensayo; puede, por ejemplo, ayudar a responder la pregunta ¿podemos sistematizar la experiencia?, pero no ayuda a contestar la pregunta ¿qué ventajas o desventajas ofrece la sistematización de la experiencia?

Caso Ética Profesional. De esta materia, se registra una sola declaración estudiantil en la que se acusa una falta de correspondencia entre los materiales de lectura y la tarea a realizar. El recién egresado afirma:

> Había que discutir sobre ética discursiva, y los materiales que tuvimos que leer... Y teníamos que interpretar... De hecho yo llamé a Karla y me dijo "yo no tengo ni idea qué es ética discursiva". Entonces tuvimos que buscar otras lecturas en Internet y "ah, okey, la ética discursiva". (152:157)

Al revisar los documentos de la materia, se encuentra en la Sesión 8 la asignación de un ensayo. Se le solicita al estudiante que realice "la exposición y argumentación de su opinión acerca de la plausibilidad de implementar las propuestas de la ética discursiva en su contexto laboral." (Guía de Actividades de la Sesión 8; ver Anexo 6). Para la lectura, se ofrece el trabajo de Cortina (1988): La ética discursiva.

La revisión del material recomendado permite determinar que el mismo sí tiene correspondencia con el tema del ensayo, pues aquél presenta precisamente las propuestas de la ética discursiva. Sin embargo, tal material presenta dos rasgos que permiten comprender la acusación de falta de correspondencia con la tarea: a) un nivel conceptual y un estilo discursivo notablemente exigentes para quien no tiene formación filosófica en el tema de la ética o no está familiarizado a la argumentación filosófica; b) en ningún momento define la ética discursiva. (Ver Anexo 11).

Estos dos rasgos permiten sostener que la falla del material revisado no es de correspondencia sino de significatividad potencial. Ausubel, Novak & Hanesian (1996) señalan que esta propiedad consiste en la capacidad que tiene un material para ser comprendido, gracias a la reunión de dos condiciones a) el cumplimiento de características internas semánticas y estructurales; b) la cercanía de los significados presentados por el material con los significados ya manejados por el aprendiz. Cuando la significatividad potencial es baja, explican los autores referidos, se hace imposible o –por lo menos– difícil la comprensión del material, por lo que el estudiante no puede hacer otra cosa que asimilar el contenido del material de forma arbitraria y superficial.

El material de Cortina (1998), en tanto apoyo para la realización del ensayo por parte de estudiantes de la carrera Educación con insuficiente formación filosófica, falla en la primera condición, al no definir la ética discursiva, y en la segunda, al presentar términos y un nivel argumentativo para el que no está formado buena parte de los participantes del programa; sólo una parte de los estudiantes tienen estudios avanzados en la carreras con altos componentes filosóficos (Filosofía o Teología).

En síntesis, los datos recolectados en relación con la coherencia entre los materiales de lectura y las actividades asignadas permiten comprender la importancia que reviste dicha coherencia. Independientemente de que la incoherencia acusada por algunos estudiantes sea, con la revisión documental, corroborada en unas materias y no en otras, la relevancia de la coherencia queda establecida por el hecho expuesto por los estudiantes: cuando éstos no perciben que los materiales proveídos para la realización de las tareas no les ayudan en ésta se ven obligados a buscar otros materiales o a consultar a compañeros.

Cabero, J. & P. Román (2008) presentan otro indicador de la importancia de la coherencia entre el contenido de materiales ofrecidos y las tareas asignadas, que está relacionado con la motivación: uno de los aspectos a considerar para que los estudiantes perciban útil una actividad es que "exista una pertinencia adecuada entre la e-actividad, y los contenidos e información que se les están presentando" (p. 28).

Si bien la búsqueda de materiales extras y la interacción con compañeros de estudios son acciones esperadas en quien se está formando para ser educador, sin duda los materiales de lectura sugeridos deben ser útiles para la realización de las actividades de aprendizaje y evaluación. Una cosa es que el estudiante busque espontáneamente complementar la lectura básica y tener interacciones extras con sus compañeros y otra cosa es que se vea obligado a realizar la búsqueda y tales interacciones: esta obligación puede hacerle exigencias de tiempo y recursos que quizás aquél no tenga contempladas inicialmente. En el apartado dedicado a la densidad ocupacional –una de las características de gran parte de los participantes del Programa– se presenta cómo el uso del tiempo es un asunto crítico para éstos.

Otras dos propiedades de los contenidos surgieron como importantes para ser considerados en un Programa de formación docente en un ambiente de aprendizaje mixto: la suficiencia y la significatividad potencial.

En conclusión, el análisis realizado permite aseverar lo que sigue respecto de las condiciones de los contenidos.

1. En un programa de formación docente basado en la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto, los contenidos deben tener –por lo menos– las siguientes seis propiedades:
   - Relevancia: reconocida utilidad para los aprendizajes esperados.
   - Secuenciación adecuada: orden establecido según el principio de complejidad progresiva.
   - Integración: uso conjunto y coordinado de contenidos de varias disciplinas para el abordaje de situaciones y temas. (Esta propiedad se estudia detenidamente en el Capítulo V, a propósito interdisciplinariedad como macroestrategia del Programa)
   - Coherencia con las asignaciones: correspondencia del contenido con el conocimiento requerido para realizar una tarea o actividad.
   - Suficiencia: no requerimiento de materiales adicionales a los recomendados para la realización de una actividad o producto.

- Significatividad potencial: propiedades que facilitan su comprensión a la población estudiantil a la que se entrega.

Estas condiciones del contenido se presentan en la Figura 14.

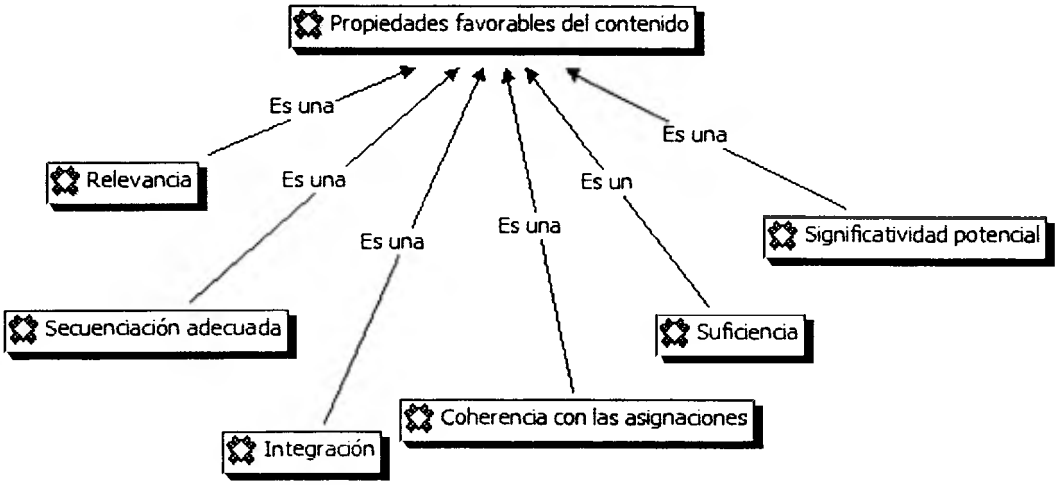

Figura 14. Propiedades favorables del contenido en un programa de formación docente, de modalidad mixta, basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.

2. En relación con la propiedad de la relevancia, se tiene que los siguientes contenidos resultan tener dicha propiedad:
   - Filosóficos: ontología sistémica (pensamiento complejo); concepción integral del ser humano; epistemología constructivista e interdisciplinaria; énfasis en el manejo de valores; pedagogía para la formación integral del educando.
   - Didácticos: atención a los procesos y estrategias de aprendizaje significativo y colaborativo; desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos; didácticas específicas. La transversalidad y la evaluación como estrategias didáctica.
   - Evaluación educativa: principios, estrategias, técnicas e instrumentos para la evaluación de procesos y productos, relativos a los distintos componentes del hecho educativo.
   - Gerencia de la educación: principios y normativa relativos a la conducción de instituciones educativas y de los procesos del aula.

- Investigación educativa: manejo teórico-procedimental y adaptativo de distintos enfoques de investigación, siempre centrado en la mejora de la práctica profesional y la transformación positiva del entorno.
- Psicología educativa: proceso y ciclo de desarrollo integral del ser humano; variables sociales y particularmente educativas que intervienen en el mismo, por la vía del aprendizaje.
- Sociología de la educación: dinámica de relaciones entre los distintos sistemas sociales y el sistema educativo; condiciones que favorecen el cambio positivo de aquéllos a través de éste.

3. En relación con la secuencia de los contenidos, el análisis conduce a las siguientes aseveraciones:
   - Resulta conveniente que la didáctica (con todos sus temas) se ambiente tanto en espacios virtuales como presenciales, a lo largo de todos los períodos de desarrollo del Programa de formación, no solamente en materias homónimas al área.
   - Es recomendable que los contenidos de evaluación educativa sean tratados de manera deliberada y explícita en todos los períodos del Programa, siguiendo una distribución de complejidad progresiva, no generando repeticiones de poco provecho.
   - Los contenidos de investigación educativa resultan adecuadamente distribuidos si permiten al participante, al inicio del Programa, tener una visión altamente clara del proceso que les tocará desarrollar así como un panorama variado de opciones metodológicas para elegir; posteriormente, se requiere el manejo instrumental y progresivo de las distintas opciones metodológicas y, finalmente, el manejo de procedimientos para la evaluación del proceso, la integración de saberes y la elaboración de informes de divulgación.
4. Sobre la integración de contenidos, a esta altura del presente informe no se tienen mayores hallazgos; se debe esperar el apartado dedicado a la interdisciplinariedad (Capítulo V). Solamente se señala aquí que la integración

de contenidos es una condición coherente con el pensamiento complejo y el constructivismo (partes del contenido filosófico del Programa) y la formación de competencias (unidad compleja relativa a los logros esperados de la formación dada).

5. La coherencia entre contenidos y actividades resulta una condición de importancia, dado que toda actividad realizada en el marco de un programa educativo se dirige en función de que los participantes logren el dominio de un contenido (sea éste conceptual, procedimental o actitudinal, o una integración de los tres). Más importante resulta esta condición en el caso de que los participantes del programa sean –como lo son los cursantes del Programa– personas con agendas altamente ocupadas.

Condiciones de los Docentes

Como flores hermosas, con color, pero sin aroma,
son las dulces palabras
para el que no obra de acuerdo con ellas.
Siddhartha Shakyamuni, El Buda

De los docentes se identifican dos importantes e interrelacionadas condiciones: en nivel de compromiso y la formación. Debido al interés de la presente investigación en las materias teórico-instrumentales del Programa, por las que se implementa la práctica reflexiva como modelo didáctico, el estudio de estas condiciones del docente se realiza particularmente para dichas materias: las mismas, como va mostrando el análisis, son las cuatro pertenecientes al eje integrador (Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa), y otras tres: Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.

A continuación se presenta el análisis de los datos y su discusión. Ésta permite identificar relaciones no solamente entre las dos condiciones, sino también entre éstas y las ya estudiadas, así como con otros componentes del paradigma condiciones – proceso – resultados.

Nivel de Compromiso

Un estudiante escribe en su Memoria Final: "A pesar de los errores que pueda haber, de la existencia de profesores menos comprometidos, o de algunas debilidades que considero no son objeto de este trabajo..." Otras dos declaraciones estudiantiles haciendo uso del término compromiso en relación con la actuación docente se da, una, en la respuesta a un cuestionario (8:1), otra, en una entrevista (150:263).

Estas declaraciones estudiantiles llevan a plantear en la investigación la siguiente interrogante: ¿Cuánto compromiso manifiestan los profesores del Programa? ¿Qué criterios pueden utilizarse para determinar el nivel de compromiso de dichos profesores?

El término compromiso, en su acepción ética, hace referencia a un valor, una propiedad personal catalogada como positiva: la disposición, mostrada conductualmente ante otros, a seguir o cumplir con unas pautas previamente conocidas y aceptadas. El DRAE, en su Edición XXII, sintetiza así esta acepción ética del término: "Palabra dada."

Cordovés (2010) presenta en el blog de La Fundación Luz y Vida unas aseveraciones sobre el compromiso, en las que pueden identificarse tres componentes del significado de dicho valor:

> Comprometerse es poner al máximo nuestras capacidades para sacar adelante todo aquello que se nos ha confiado. El compromiso que se hace de corazón va más allá de la firma de un documento, o un contrato. Cuando nos comprometemos es porque conocemos las condiciones que estamos aceptando y las obligaciones que éstas conllevan. (Cordovés, 2010)

De acuerdo con el fragmento anterior, que una persona está éticamente comprometida significa que reúne las siguientes condiciones:

1. Que se le ha confiado un proceso, una tarea, una actividad.
2. Que ha aceptado dicha confianza; es decir, ha aceptado realizar la tarea o actividad, conociendo las condiciones e implicaciones de ésta.
3. Que pone en acción y de buena voluntad el máximo de sus capacidades para realizar lo mejor posible lo encomendado.

Cada docente del Programa objeto de estudio, antes de ser seleccionado como tal, recibe de parte de la Coordinación de aquél y del Centro de Estudios en Línea de la universidad, formación sobre el Diseño Curricular del Programa y sobre el manejo de la plataforma tecnológica. Adicionalmente, la Coordinación del Programa, por varias vías y de manera recurrente, ofrece retroalimentación a los docentes sobre su actuación profesional. Puede sostenerse, así, que cada docente del Programa cuenta con necesaria y suficiente información respecto de lo que se espera de él. De manera resumida, se presenta a continuación los compromisos tácitos que asume el docente del Programa (véase, para una comprensión amplia de los mismos, los Anexos 12 y 13 que contienen, respectivamente, los documentos *Diseño Curricular del Programa especial de Licenciatura en Educación* y el documento *Actuaciones esperadas para la mediación virtual del PRESLIED*, suscrito éste último en forma conjunta por la Coordinación General y la Dirección del Centro de Estudios en Línea):

1. Diseñar actividades para los dos ambientes de aprendizajes que se combinan en la modalidad mixta: el virtual y el presencial, de acuerdo con las potencialidades de cada uno de los mismos.
2. Contribuir con la creación y mantenimiento de un ambiente social favorable para la libre participación de los estudiantes.
3. Fungir como un mediador activo de los aprendizajes en ambos ambientes de aprendizaje.
4. Tener continua disponibilidad para atender consultas por la plataforma tecnológica y ofrecer diversos y oportunos apoyos al proceso de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de cada sesión semanal.
5. Enfatizar el uso formativo y continuo de la evaluación, suministrando a los participantes, de forma oportuna, instrucciones claras sobre las tareas a realizar y retroalimentación sobre la calidad de los procesos y de los productos derivados.
6. Contribuir con la implementación de los planteamientos curriculares del Programa. En tal sentido, el docente debe:
   - Hacer énfasis en las actividades de construcción social del conocimiento.

- Promover la realización de actividades y productos interdisciplinarios.
- Promover la reflexión continua sobre su práctica docente.
- Favorecer el desarrollo de un enfoque complejo de la realidad.
- Manifestar coherencia: modelar los principios declarados en el marco de las actividades realizadas.
- Demostrar disposición al cambio mediante una actitud de autocrítica y apertura a sugerencias de estudiantes y coordinadores.
- Participar de manera activa en reuniones de equipo docente.

Aplicando el concepto de compromiso expuesto al inicio de este apartado, puede decirse que un docente del Programa es un docente comprometido si pone en acción y de buena voluntad (de manera no obligada) el máximo de sus capacidades para realizar lo señalado por el anterior listado de acciones. Tal listado se convierte, entonces, en criterios del compromiso del docente del Programa.

Para el estudio del compromiso del docente, se analizan las declaraciones de los estudiantes y los profesores, los Cronogramas de Actividades de las materias (ver estos documentos en el Anexo 6), las observaciones del Coordinador Académico del Programa –autor de la presente investigación– y las comunicaciones escritas hechas por el Equipo Coordinador del Programa a tres docentes (ver Anexo 14).

Para la valoración del nivel de compromiso de los docentes, se emplea una escala ordinal de cinco valores, elaborada por el investigador. En la Tabla 18 se presenta el significado de los valores de la escala, como representativos del cumplimiento de los criterios de compromiso por los profesores de las siete materias.

Tabla 18. *Escala de cumplimiento de los criterios de compromiso docente.* *

Valor	Significado
0	El docente, en ninguna medida cumple con el criterio.
1	El docente cumple de manera reducida con el criterio.
2	El docente cumple medianamente con el criterio.
3	El docente cumple ampliamente con el criterio.
4	El docente cumple plenamente con el criterio.

*: Elaboración del investigador.

La valoración del nivel de compromiso global se realiza mediante una escala constituida por los posibles promedios de las puntuaciones parciales. En la Tabla 19 presenta dicha escala.

Tabla 19. *Escala de valoración del nivel global de compromiso docente.**

Valor	Significado
0	El docente muestra una ausencia de compromiso con las responsabilidades asumidas.
1	El docente muestra un bajo compromiso con las responsabilidades asumidas.
2	El docente muestra un mediano compromiso con las responsabilidades asumidas.
3	El docente muestra un amplio compromiso con las responsabilidades asumidas.
4	El docente muestra un pleno compromiso con las responsabilidades asumidas.

*: Elaboración del investigador.

En la Tabla 20 se presentan los resultados del estudio del cumplimiento de los criterios de compromiso de los profesores de las siete materias teórico-instrumentales. En los Capítulos V y VI del presente informe (dedicados, respectivamente, a la macroestrategia del Programa y al desarrollo de los foros de contenido) se analizan e interpretan datos que amplían los soportes de lo que manifiesta la referida tabla.

Tabla 20. *Cumplimiento de criterios de compromiso de los docente de Práctica Profesional I, I y III, Investigación Educativa, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.**

Criterio / Profesor de la materia...	**PPI**	**PPII**	**PPIII**	**EA**	**IE**	**DEI**	**DEII**
Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial.	1	1	1	1	1	2	2
Contribuye con un ambiente social favorable para la participación.	3	4	4	2	2	2	2
Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.	4	2	2	1	1	3	3
Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento.	3	3	3	0	0	3	3
Promueve actividades y productos interdisciplinarios.	3	3	3	1	1	2	2
Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre su práctica docente.	4	4	4	3	3	4	4
Promueve el desarrollo del pensamiento complejo.	3	4	4	1	1	3	3
Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.	4	3	3	1	1	2	2
Muestra disposición favorable al cambio.	4	2	2	0	0	0	0
Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente.	4	4	4	1	1	3	3
Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular.	3	3	3	1	1	2	2
Compromiso global	3	3	3	1	1	2	2

*: Elaboración del investigador.

Siguiendo lo señalado en la Tabla 20, puede decirse lo siguiente del nivel de compromiso demostrado por los profesores de las siete materias referidas.

Nivel de compromiso del profesor de Práctica Profesional I. Tal como lo muestra la Tabla 20, los criterios de compromiso son cumplidos por este profesor en las siguientes medidas.

Criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial. El profesor tiene en el Cronograma de Actividades de la materia, planificadas como actividades de aprendizaje, tres foros de contenido para el ambiente virtual y un cine foro para el ambiente presencial, actividad ésta compartida con la materia Psicología General y del Desarrollo. De los nueve temas de la materia, cuatro son abarcados por estas actividades (ver Anexo 6, con los Cronogramas y Actividades de la materia); los otros cinco reciben atención docente a través de los foros de dudas (en línea), las actividades presenciales no estructuradas y las evaluaciones formativas de los productos (ver, por ejemplo, 101:15; 144:6; 152:79).

Así, pues, en esta materia, las actividades planificadas están en número y variedad por debajo de lo que puede realizarse en dieciséis semanas bajo una modalidad mixta, con el empleo de los recursos de la Plataforma y otros recursos libremente disponibles en la Internet. El docente, por tanto, cumple de manera reducida con el criterio.

Criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación. La calidad de la comunicación del docente favorece el mantenimiento de un clima de confianza, favorable a la participación abierta de los estudiantes en los procesos de discusión. En el análisis de los foros de esta materia, por ejemplo, uno de los tipos de acciones del docente que se identifican es el denominado "establecimiento de clima", consistente en publicaciones con las que el docente promueve el establecimiento de un clima favorable a la realización del foro y al logro de sus objetivos. (Ver el análisis de los foros en el Cap. IV de este informe). Este estilo comunicacional del profesor es también percibido por el investigador durante el cumplimiento de sus funciones como Coordinador Académico del Programa.

En los datos obtenidos de los estudiantes no se encuentra queja alguna respecto de este aspecto; no obstante, algunos de éstos lo perciben como más socialmente distante que otros profesores. Por ejemplo, en comparación con este profesor, un estudiante dice lo siguiente del de Práctica Profesional II y III: "creo que vi al docente menos técnico y más cercano en la relación profesor alumno, y esto me ayudó a dar más de mí en el resultado de mi aprendizaje e las prácticas 2 y 3." (15:19). Nótese que el estudiante hace manifiesto el efecto favorable de un clima de confianza para el aprendizaje. Se concluye que el docente cumple ampliamente con el criterio.

Criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes. El docente muestra ser activo en el cumplimiento de su papel de moderador de los foros de contenido (ver Cap. IV de este informe y declaraciones estudiantiles: 3:11; 152:113), así como en la conducción de las clases presenciales y las retroalimentaciones ofrecidas a los estudiantes sobre sus productos. Un estudiante comenta: "En Práctica Profesional I, cuando yo estaba... '¿Hiciste esto? ¿No? ¿Sí? Bórralo; quítalo; hazlo así; redáctalo..., los errores, los acentos; estás redactando mal'." (152:145).

Por otra parte, generalmente el docente mantiene una alta disponibilidad para ser consultado por los estudiantes en el ambiente virtual, brindando apoyos diversos y oportunos para el aprendizaje. No obstante, en ocasiones (escasas) descuida los foros de dudas, dejando algunas consultas sin responder u ofreciendo una respuesta que no aclara suficientemente la duda presentada. Como ejemplo de estas dos fallas, se presenta el Anexo 15, con copia de dos consultas de estudiantes.

En la primera consulta, el estudiante no recibe respuesta. En la segunda, le pregunta al profesor si las respuestas que les ha dado a las interrogantes presentadas por éste indican que está "bien encaminado". La respuesta del profesor a esta consulta se limita a recordarle al estudiante –dos días después del día de la consulta– las instrucciones dadas previamente sobre el producto que debe ser elaborado.

Por lo anterior, puede decirse que el docente cumple ampliamente con el criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.

Criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento. La mediación de los foros de contenido (como se muestra en el Capítulo VI), el docente promueve la construcción social del conocimiento, así como lo hace también en las actividades presenciales estructuradas (como el cine foro) y no estructuradas. Además, en coherencia con el enfoque investigativo asumido por el Eje integrador (la investigación–acción), promueve que el producto central de la material (el diagnóstico), aunque es un trabajo individual, sea elaborado en colaboración con los actores del contexto educativo en el que dicho diagnóstico se realiza. Así lo explica el docente: "cuando ellos van a hacer su trabajo individual (porque ellos en este caso hacen un trabajo individual), ellos deben involucrar a toda la comunidad en la que están trabajando" (21:117). Sin embargo, el profesor de la materia podría avanzar en la realización de actividades de construcción social de conocimiento si instruye y orienta la realización en equipo de alguno de los productos de la materia que son evaluados de forma sumativa; todos éstos deben ser elaborados individualmente.

Por lo anterior, se sostiene que el docente cumple ampliamente con el criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento.

Criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios. Las distintas actividades de la materia ofrecen aportes a la elaboración del principal producto de la materia (el diagnóstico), y éste exige al estudiante, de manera explícita, la integración de los contenidos de las otras tres materias del semestre. Un estudiante lo expresa así:

> Debimos entonces reunir las bases teóricas que tanto en Introducción al Estudio del Hombre, Sociología de la Educación y Psicología General y del Desarrollo nos aportaron para una investigación sustentada en bases sólidas donde la recolección y triangulación de datos permitieron el alcance de los objetivos propuestos en esta primera fase. (96:11)

Por otra parte, el profesor realiza las actividades de las clases presenciales en coordinación con el profesor de la materia Psicología General y del Aprendizaje, cosa que favorece el establecimiento explícito de relaciones entre los contenidos de ambas materias. (Ver el Documento Primario 126, con las instrucciones del trabajo en equipo del cine-foro; también 21:125; 115:4; 146:51)

Esta promoción de la integración de contenidos de distintas áreas es, no obstante, compensada por dos hechos: a) la ya referida estipulación de que todos los productos sean realizados de manera individual y b) el que en los foros de contenido no se promueva de manera explícita la integración de contenidos. Si se asignaran trabajos en equipo, su objetivo podría ser tal que requiriera el aprovechamiento de los saberes pertenecientes a las distintas áreas de origen de los participantes.

Por lo anterior, se afirma que el docente cumple ampliamente con el criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios.

Criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica docente. Práctica Profesional I es la primera de las cuatro materias del eje integrador del Programa, el cual está diseñado para la implementación del modelo didáctico de la práctica-reflexiva. Las distintas fuentes convergen en que, efectivamente, las materias del referido eje (así como las otras tres materias teórico-instrumentales) promueven continuamente en los participantes del Programa la reflexión sobre su práctica docente. Un egresado lo expresa así:

> Ciertamente, que más cambió mi profesión docente ha sido la incorporación de una constante práctica reflexiva. Ahora coda cosa que hago, cada nueva estrategia que decido aplicar la estoy observando, y trato de verme como si fuera uno de mis estudiantes. Trato de estar pendiente sobre qué me da mejores resultados, y qué les da mejores resultados a los estudiantes en su aprendizaje. (17:08)

Práctica Profesional I, a largo de las actividades, promueve los procesos reflexivos de los estudiantes, fundamentalmente respecto de su práctica docente. El análisis de los foros (ver Capítulo VI de este informe) valida esta aseveración para las actividades del ambiente virtual. Los estudiantes también lo reconocen así; un estudiante señala: "la elaboración del trabajo del Diagnóstico, me hizo reflexionar sobre mi práctica docente y pude observar que tenía que mejorarla." (92.6). Véase también 76:5; 77:50; 99:31.

La última actividad de la materia consiste en la elaboración por escrito, por parte de los estudiantes, de una reflexión sobre la propia práctica docente y el aprendizaje logrado durante el período. Tal reflexión es discutida en la última sesión presencial. En el Anexo 6 se presentan las pautas para la elaboración de este trabajo reflexivo.

Se afirma, entonces, que el docente cumple plenamente con el criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica docente.

Criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo. Uno de los resultados en los estudiantes, de que el docente promueva la integración de contenidos de distintas áreas con fines de elaborar el diagnóstico, es que aquéllos llegan a comprender que la realidad educativa y la labor del docente en ella, es un asunto complejo, en el que convergen una variedad de factores. Así lo han reconocido los estudiantes. Uno de ellos, cursante de Cuarto Semestre, afirma: "El trabajo de investigación puesto en práctica profesional I, marca el camino para organizar y comprender la indicada complejidad del proceso educativo." (77:47). Resulta relevante, en esta cita, "marca el camino", pues ella transporta la idea de que en el resto de los semestres del Programa se promueve un enfoque complejo de la realidad educativa. Un cursante del Tercer Semestre, señala lo siguiente como un elemento común de Práctica Profesional I y II:

> La información estudiada nos hace reflexionar en cuanto a que el proceso educativo no es solo un salón de clase lleno de estudiante con un docente que explica, explica y explica, sino que existen muchos factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. (9:21)

Podría resultar un avance en la promoción del pensamiento complejo en los cursantes del Programa, que en esta materia, dado que es la primera del eje integrador, se procese y discuta algún material contentivo de los planteamientos del pensamiento complejo. Haciendo explícito tales planteamientos, se les facilitaría a los estudiantes la aprehensión de dichas ideas, no dejando dicha aprehensión solamente como producto de la experiencia de integrar conocimientos de distintas áreas pare efectos de realizar el diagnóstico.

Por lo anterior, se afirma que el docente cumple ampliamente con el criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo.

Criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación. La práctica evaluativa del docente hace énfasis en la función formativa de aquélla, al ofrecer de manera oportuna retroalimentación sobre la calidad de avances de productos antes de

que éstos sean entregados finalmente para su calificación. El profesor describe su práctica evaluativa así:

> Nunca una evaluación de Práctica Profesional se da por terminada; sino que ellos hacen una primera entrega se somete a revisión, se les devuelve, se les pide que mejoren, que cambien, que quiten, que pongan, que la piensen nuevamente, que la reestructuren, la vuelven a entregar; incluso no se evalúa una entrega hasta que uno más o menos ve. (21:167)

Un estudiante manifiesta su opinión sobre la práctica evaluativa del profesor:

> Uno de los puntos que consideré importante y muy enriquecedor, era el poder ir haciendo el trabajo, entregarlo, que se me devolviera con comentarios y poder corregirlo para obtener la nota final, estábamos comenzando a tener ideal de la evaluación en un proceso holístico, constructivista. (101:15)

Se afirma, entonces, que el docente cumple plenamente con el criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.

Criterio Demuestra disposición favorable al cambio. En los casos en que el Coordinador Académico del Programa le hace observaciones razonadas al profesor, éste muestra una disposición al cambio. Por ejemplo, en noviembre de 2008, el coordinador le ofrece por correo retroalimentación sobre los foros de contenido, proponiéndole dos cambios: que tuviera una mayor participación en los mismos y que agregara para el próximo período un mayor número de foros –hasta ese momento, en la materia se desarrollaban 2 foros–. (Ver Anexo 16, con el correo referido). A partir del período siguiente, el profesor agrega en su planificación un tercer foro y –como se muestra en el análisis de los foros presentado en el Capítulo VI de este informe– desarrolla una activa participación en dichas actividades.

Asimismo, el profesor manifiesta apertura al cambio ante sugerencias razonadas de los estudiantes. Por ejemplo, en el registro de observación de una clase presencial (dada en enero 2010), el investigador anotó lo siguiente, a propósito de una propuesta estudiantil sobre la fecha para entregar un producto: "Se dieron aclaratorias y se llegó a acuerdos en relación con las fechas de entrega de los trabajos, flexibilizando las fechas originales." (126:19). Otro indicador, indirecto, de esta apertura al cambio, es la práctica evaluativa del docente, consistente en retroalimentar varios avances de productos de los estudiantes antes de aceptar éstos para su evaluación sumativa.

Puede decirse, entonces, que el docente cumple plenamente con el criterio Demuestra disposición favorable al cambio.

Criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente. Como ya se señalara, desde hace varios semestres, en las clases presenciales de esta materia se realizan actividades de integración con la materia Psicología General y del Desarrollo. Ver, por ejemplo, el registro de la observación de la clase del 16 de enero 2010 (documento primario 126 en Anexo 1).

La disposición favorable del profesor para el trabajo en equipo se hace más abiertamente manifiesta en el hecho de que, junto con el profesor de Psicología General y del Desarrollo, atiende la sugerencia del Coordinador Académico y da –en el período siguiente al analizado en la presente investigación– un paso en la integración de las materias: logra la incorporación de los profesores de las otras dos materias en una actividad conjunta, un primer foro de contenido, dedicado al tema de la ética de la investigación. El Anexo 17 se presenta la intervención introductoria del profesor en el referido foro integrador.

Así, pues, el docente cumple plenamente con el criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente.

Criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular. Este último criterio del nivel de compromiso de los docentes es, quizás, el más relevante de todos: por la vía de la observación, se promueve en los estudiantes (de manera voluntaria o no) el aprendizaje de los modos de actuar del docente y, a la vez, de las concepciones y valores que se expresan a través de ésta. Esta importancia está reflejada en la siguiente declaración estudiantil: "doy bastante importancia, más allá del contenido de las materias, a la forma de dar clases que tiene cada uno de los profesores que nos toca; en ellos trato de ver actitudes, formas plausibles e imitables de docencia." (100:141)

Para valorar el criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular, resulta válido recurrir a las valoraciones de los criterios anteriores, pues éstos son precisamente actuaciones que los docentes realizan (o dejan de realizar) en sus interacciones con los estudiantes, quienes observan su

presencia o su ausencia. Sin embargo, los criterios anteriores están asociados solamente con los principios generales del Programa, no con los de las materias en particular. Ello implica que, para la valoración del criterio es requerido además relacionar la actuación del docente con principios propios de la materia que dicta.

En relación con el modelaje del profesor, un estudiante señala: "Hay profesores en los que hemos visto lo que creo que necesitamos. Por ejemplo, en la profesora de Psicología (...) Creo que también con el profesor de Sociología, fue un feedback también parecido. Este..., también con la profesora de Práctica [PPI]" (146:83). Es importante y sintetizadora la expresión "ver lo que creo que necesitamos": el estudiante pone atención a lo que considera necesitar como docente y sostiene encontrarlo en la actuación de algunos profesores, dentro de los cuales está el de Práctica Profesional I.

Si se toma en consideración las valoraciones de los criterios revisados, puede sostenerse que el docente cumple ampliamente con el criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular.

Esta apreciación se ve fortalecida si se considera que los principios particulares del eje integrador, al que pertenece la materia Práctica Profesional I, están asociados a la reflexión-investigación continua sobre la propia práctica docente: puede decirse que la coherencia del docente de dicha materia sería mayor si explicitara ante los estudiantes sus propios procesos reflexivos-investigativos y los cambios de dichos procesos en su práctica profesional. Sobre esta explicitud no se tienen evidencias.

En síntesis, de acuerdo con la revisión de los once criterios de nivel de compromiso, el profesor de Práctica Profesional I muestra un amplio compromiso con las responsabilidades asumidas en el Programa objeto de estudio. Esta apreciación se representa en la Tabla 20 con el valor 3,00 para el compromiso global, valor promedio de los correspondientes con los once criterios.

Nivel de compromiso del profesor de Práctica Profesional II y III. La valoración de los criterios de compromiso del profesor de estas dos materias se presenta de manera conjunta por dos razones: a) se trata del mismo profesor; b) el profesor mantiene una actuación altamente similar en las dos materias. Tal como lo muestra la

Tabla 20, los criterios de compromiso de este profesor están presentes en las siguientes medidas.

Criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial. El profesor tiene en el Cronograma de Actividades de Práctica Profesional II, planificadas como actividades de aprendizaje, dos foros de contenido para el ambiente virtual (ver Anexo 6); y dedica el ambiente presencial a tres tipos de actividades: un tipo planificado y, así, estructurado: la realización de un trabajo en equipo, de comparación entre "la educación clásica" y la "educación constructivista" (ver 144:11) y dos tipos no estructurados: el compartimiento de experiencias docentes entre los participantes y el docente (144:10) y la discusión de las instrucciones de los productos a realizar (ver 150:109).

En Práctica Profesional III, el profesor tiene en el Cronograma de Actividades, planificados como actividades de aprendizaje cuatro foros de contenido para el ambiente virtual (ver Anexo 6). En el ambiente presencial realiza los referidos tres tipos de actividades: a) un tipo planificado y, así, estructurado: la realización de dos trabajos en equipo: sobre el paradigma de la complejidad (ver 44:10) y sobre la transversalidad curricular (101:50); b) dos tipos no estructurados: el compartimiento de experiencias docentes entre los participantes y el docente (ver 144:41) y la discusión de las instrucciones de los productos a realizar (ver150:110).

Puede decirse, entonces, que también en esta materia, las actividades que se realizan están en número y variedad por debajo de lo que puede realizarse en dieciséis semanas bajo una modalidad mixta, con el empleo de los recursos de la Plataforma y otros recursos libremente disponibles en la Internet. El docente, por tanto, cumple de manera reducida con el criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial.

Criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación. Una característica notable de este profesor es la presentación de un estilo comunicacional que favorece el mantenimiento de un clima de confianza, altamente propicio para la abierta participación de los estudiantes en los procesos desarrollados. Y se tiene citada la declaración de un estudiante señalando que, en comparación con otro

profesor, ve en éste a una persona con mayor cercanía como persona (15:19). Ahora vale citar otra comparación, en este caso, con otro profesor. Durante la observación de una clase de este otro, se registra "un estudiante le comenta a un compañero: 'es la presión, es el ambiente lo que hace eso... ¿Tú crees que con el profesor de Práctica Profesional III pasa eso?' Refiriéndose a la causa de que un estudiante estuviera nervioso y extraviara su pendrive." (125:15). Ver también: 18:32. El Coordinador Académico del Programa, autor de esta investigación, valida esta apreciación estudiantil sobre el favorecimiento del clima social por parte del profesor de las materias PPII y PPIII: de ese modo, cálido y cercano, suele comunicarse el mismo con estudiantes y compañeros de trabajo.

Se afirma entonces que el docente cumple ampliamente con el criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación.

Criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes. En declaraciones estudiantiles se recogen dos opiniones diversas sobre el nivel de activación de este profesor como mediador de aprendizajes. Algunos resaltan el papel activo del profesor como mediador de los temas de la materia (25:65; 94:160; 77:100) o la realización del proyecto de investigación (15:19; 25:30); otros estudiantes consideran que, gracias al modo en que el profesor desarrolla las clases, éstas son poco nutritivas (144:85; 150:106): la presentación, por parte del profesor, de ejemplos de aplicación de contenidos o de productos elaborados por cohortes estudiantiles anteriores, es valorada de manera distinta por los estudiantes.

El investigador observa la clase de Práctica Profesional III que el profesor dedicara al tema de la complejidad. Luego de que el profesor hiciera una presentación sintetizadora y comparativa sobre lo que llama el paradigma mecanicista y el paradigma sistémico, se realizó un trabajo en equipo de aplicación del contenido (ver documento primario 44 en Anexo 1). Se observa que el profesor, además de hacer la referida introducción del contenido, se mantiene ofreciendo atención a los grupos durante la realización de la actividad.

Por otra parte, el análisis de los foros de estas dos materias (Cap. IV de este informe) muestra que el nivel de participación como moderador de los foros es más

alto en Práctica Profesional III que en Práctica Profesional II, aunque aún en aquélla está por debajo del requerido para promover suficientemente la discusión.

Por otra parte, aunque el profesor mantiene en el ambiente presencial una abierta disponibilidad para la consulta, en el ambiente virtual mantiene una notable baja presencia: deja de responder o responde luego de varios días, las consultas que se le hace por los foros de dudas. El Anexo 18 presenta una copia de una consulta, sin respuesta, enviada por un estudiante de Práctica Profesional II, reiterándole al profesor una consulta que le hace anteriormente y que no recibe respuesta.

En relación con Práctica Profesional III, durante el período objeto de análisis en la presente investigación (octubre 2009 – febrero 2010) no se presenta al profesor consulta por los foros de dudas. Al buscar en el período anterior (marzo – julio 2009), se encuentra una consulta. No es respondida, tal como muestra el Anexo 9.

Sintetizando la información respecto de la actividad mediadora del profesor, puede decirse que el docente cumple medianamente con el criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.

Criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento. El profesor, para el ambiente presencial, planifica y conduce una actividad estudiantil en equipo en cada una de las dos materias: en Práctica Profesional II, el análisis comparativo de la "educación clásica" y la "educación constructivista"; en Práctica Profesional III, el trabajo de aplicación sobre el paradigma de la complejidad. Además, en la primera materia solicita la elaboración en equipo de dos productos: un ejercicio de aplicación de la herramienta heurística conocida como la V de Gowin (Novak & Gowin, 1988) y un mapa mental integrador de los contenidos de las distintas materias vistas en el semestre. En el Capítulo V se amplía información sobre estos dos productos, a propósito del análisis de la promoción del aprendizaje de estrategias de aprendizaje. (En el Anexo 20 se presenta un ejercicio de aplicación de la V de Gowin, elaborado por uno de los equipos de estudiantes; en el Capítulo V se muestra un ejemplar de mapa mental, elaborado por uno de los equipos estudiantiles). Por otra parte, en Práctica Profesional III, el profesor solicita la realización en pareja

de orígenes académicos distinto, la realización de un trabajo práctico sobre transversalidad curricular. (En el Anexo 21 se presenta un ejemplar de este trabajo).

Las manifestaciones de los estudiantes respecto de estos trabajos en equipo son de reconocimiento (14:11; 15:17; 25:62). Dos estudiantes expresan: "Un trabajo muy peculiar que recuerdo es el Mapa Mental para la presentación final de PPII, el esfuerzo colectivo que hicimos para salir adelante con ese recurso fue muy positivo" (10:12); "se hizo evidente el intercambio de ideas" (18:32). El profesor solicita el mapa en físico (no digital) con una intención pedagógica asociada al Criterio: "para que ellos se vean obligados a buscar espacios para debatir" (23:14).

En cuanto a las actividades realizadas en el ambiente virtual, en apartados anteriores se señala que en los foros de contenido desarrollados en ambas materias el profesor tiene una actuación moderadora visible pero por debajo de la requerida para promover eficientemente el debate (esencia de la construcción social del conocimiento); ello se observa en el análisis presentado en el Capítulo VI.

Por lo anterior, puede decirse que el Criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento está ampliamente presente en la actuación docente, pero puede aumentar su presencia.

Criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios. La planificación y ejecución del plan de acción (como segundo y tercer momento de la investigación-acción que se desarrolla a lo largo del eje integrador del Programa) son –respectivamente– las actividades centrales de Práctica Profesional II y Práctica Profesional III (ver cronogramas de actividades de dichas materias en Anexo 1). En el plan de de acción (planificado para Práctica Profesional II y ejecutado para Práctica Profesional III), el participante debe integrar los contenidos las materias vistas en Primero, Segundo y Tercer Semestres. Los estudiantes lo manifiestan: 80:24; 90:50; 99:78. Un estudiante, en su Memoria Final, lo expresa así:

> La realización del plan requería seleccionar estrategias que fuesen atractivas y adecuadas a las metas propuestas. En este punto se integraban las 4 materias del semestre (además de las 4 del período anterior), ya que la aplicación de las diferentes teorías y metodologías aportadas por cada asignatura, proporcionaba información suficiente para ejecutar acciones utilizando la investigación-acción como punto de inicio. (78:47)

El profesor también hace declaraciones sobre la integración de contenidos en el plan de acción:

> Con lo que ellos están aprendiendo en didáctica, que son las estrategias de... él [se refiere al profesor de Didáctica] trabaja las estrategias de aprendizaje... Ellos utilizan eso, la parte de psicología del aprendizaje y la filosofía y las lecturas que tienen en la lectura de práctica y forman un piso sólido que les permite construir un plan de acción para optimizar y mejorar sus procesos. (23:11)

Por otra parte, como ya se ha señalado, en las dos materias se realizan actividades en equipo en las que los participantes, desde las distintas ópticas de sus respectivas áreas de origen, dan tratamiento al caso presentado: en Práctica Profesional II el análisis comparativo de la "educación clásica" y la "educación constructivista" y, en Práctica Profesional III, los ejercicios prácticos sobre el pensamiento complejo y sobre la transversalidad curricular. También se promueve la integración de saberes con la actividad del mapa mental en Práctica Profesional II.

Esta notable promoción de actividades o productos interdisciplinarios es negativamente compensada por un hecho ya comentado: la insuficiente moderación por parte del docente de los foros de contenido desarrollados en el ambiente virtual, no lográndose así que la discusión de los temas sea lo provechosa que pudiera ser.

Puede decirse, entonces, que el docente cumple ampliamente con el criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios.

Criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica docente. En Práctica Profesional II y III las distintas actividades y productos involucran de manera considerable la reflexión del participante sobre su práctica docente. El participante reflexiona, por la naturaleza de la tarea, en la realización del plan de acción, así como de los tres trabajos prácticos ya referidos respecto de las dos materias: la comparación de la "educación clásica" y la "educación constructivista", el paradigma de la complejidad y la transversalidad curricular.

Por otra parte, algunos de los foros de contenido buscan promover el proceso de la reflexión. El foro de la Sesión 2 de PPII se inicia con la pregunta: "¿Cuáles son las bondades del nuevo paradigma educativo? ¿Tiene viabilidad en su contexto educativo?". (Guía de Actividad Sesión 2, en Anexo 1) El foro de la Sesión 3 de

PPIII se abre con las siguientes: "¿Con cuál modelo de la vida en el aula se identifica su praxis educativa? ¿Qué aspectos quisiera mejorar en función de los modelos estudiados?". (Actividad Sesión 3, en Anexo 6). El análisis de estos foros (Capítulo VI de este informe) da evidencias de la generación del proceso reflexivo.

Puede decirse, entonces, que el docente cumple plenamente con el criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica docente.

Criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo. En la valoración de este Criterio en la actuación del profesor de Práctica Profesional I se señala que uno de los resultados de la realización de actividades y productos interdisciplinarios es el desarrollo de un enfoque complejo de la realidad educativa. Esta aseveración aplica también para el profesor de Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

Además del hecho de asignar actividades y productos interdisciplinarios, de otra relevante forma el profesor promueve el desarrollo del pensamiento complejo: incluyendo como parte de los contenidos de las materias temas altamente asociados con dicho pensamiento: en Práctica Profesional II incluye el tema de la educación holística y en Práctica Profesional III los temas de la globalización y –de manera explícita– el del pensamiento complejo. Este último recibe un tratamiento teórico-práctico, con la realización de la actividad grupal en la clase presencial.

En un foro de Práctica Profesional II, un estudiante comenta:

> La fórmula: A es el resultado de B en un ambiente C y que por tanto si deseamos B solo tenemos que posibilitar C y activar A, es una fórmula que pierde su valía cuando analizamos la educación desde su complejidad de que hacer en un contexto determinado, con personas con historias determinadas. (68:207)

Un participante del programa es claro a la vez que parco para atribuir al docente importancia en la comprensión de la complejidad; dice: "entonces [el profesor] te ayuda a ver, 'sí, sí, todo tiene que ver'" (25:65).

Se puede afirmar que el docente cumple casi plenamente con el criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo; tal cumplimiento puede ser mayor si el docente aprovecha los foros de contenido y otras actividades que pueden desarrollarse en el aula virtual, para promover tal tipo de pensamiento.

Criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación. En ambas materias, el profesor desarrolla una evaluación formativa del plan de acción y su informe final, en tanto solicita y corrige dos versiones de dichos productos: un avance y la entrega final. El avance tiene una finalidad exclusivamente formativa (no recibe calificación con ponderación para la nota definitiva de la materia). Ver Anexo 22, con copia de la página de grupo en la que aparece una entrega del avance del plan de acción (Práctica Profesional II) y una entrega del avance del informe final (Práctica Profesional II).

Además de este enfoque formativo de la evaluación del producto central de cada una de las dos materias, y de la retroalimentación oral que acompaña a la entrega de los distintos productos, el profesor presenta otra fortaleza: entrega a tiempo a los estudiantes los resultados evaluativos. La Coordinación del Programa, en la que está adscrito el investigador, no reseña queja alguna de los estudiantes al respecto.

Por otra parte, el profesor presenta una debilidad en relación al principio de continuidad de la evaluación: el primer producto a ser evaluado en Práctica Profesional II (el ejercicio con la V de Gowin) está ubicado en la sexta semana del período; en Práctica Profesional III, el primer producto a evaluar (el ejercicio sobre pensamiento complejo) se encuentra en la novena semana. (Ver Anexo 1con los cronogramas de las materias). Esto implica que la evaluación sistemática y formativa se inicia en momentos en los que el período académico está algo avanzado, no cumpliendo suficientemente con el principio de continuidad de la evaluación.

Lo anterior permite sostener que el docente cumple ampliamente con el criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.

Criterio Demuestra disposición favorable al cambio. Para valorar la presencia de este Criterio en el profesor, se recurre a la comunicación escrita dirigida al profesor el 07 de octubre de 2009 por los tres miembros del Equipo Coordinador del Programa (Anexo 14). En dicha comunicación, se le señala al docente que, en anteriores oportunidades, se le ha sugerido (con argumentos) algunos cambios en la gestión de la materia y que dichas sugerencias no han sido implementadas, por lo que en dicha comunicación se le reitera dichas sugerencias.

Las sugerencias referidas consisten, principalmente, en las siguientes (nótese la coherencia con lo aseverado sobre los criterios de compromiso):

1. Respecto del plan de evaluación y cronograma de actividades:

> Adecuar la variedad de actividades y su distribución temporal a los objetivos de las asignaturas (...) y a la evaluación continua que por naturaleza le es propia a la materia; aprovechar las potencialidades del Aula Virtual para ofrecer instrucciones, acompañamiento y evaluación de las actividades, procesos y productos realizados, tal como lo sugiere la modalidad semipresencial del Programa. (Oficio al profesor, p. 8)

2. Respecto de la mediación de los aprendizajes a través del aula virtual.

> Introducir cambios significativos en su actuación como mediadora de aprendizajes en ambiente virtual, de acuerdo con las consideraciones expuestas para la exhortación anterior, las cuales están sustanciadas en el Diseño Curricular del PRESLIED y las orientaciones dadas por el CEL y la UPPDP para la gestión de las materias del Plan de Estudios del Programa. (Oficio al profesor, p. 8)

3. Respecto de los procesos administrativos. "Cumplir con las fechas para la consignación de las calificaciones parciales o definitivas correspondientes a las asignaturas que administra." (Oficio al profesor, p. 9, en Anexo)

La sugerencia del punto 1 responden a la ubicación tardía de los primeros productos a evaluar en Práctica Profesional II y III: en la semana seis y la semana nueve, respectivamente. Tal sugerencia, como muestra el Anexo 6 (contentivo del Cronograma de Actividades de Práctica Profesional II para el período marzo – julio 2010) continúa sin ser escuchada luego de la emisión del oficio.

Las sugerencias del punto 2 responden a la observación de que el profesor asumiera una actuación como moderador de los foros de contenido en el aula virtual, por debajo del requerido para promover procesos fructíferos de discusión. Esta sugerencia (como muestra el análisis de los foros en el Capítulo VI) fue atendida por el profesor, lo que permite encontrar diferencias importantes entre su moderación de los foros en Práctica Profesional III (al no ofertarse Práctica Profesional II en el período siguiente, se imposibilita registrar cambio en la misma).

La sugerencia del punto 3 se motiva por el reiterado retraso del profesor en la entrega de las notas definitivas a la Coordinación Administrativa. Dicha sugerencia es atendida por el docente en el período siguiente.

Sobre la base de lo anterior, puede decirse que el docente cumple medianamente con el criterio Muestra disposición favorable al cambio.

Criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente. Este criterio es muy fácil de valorar en este profesor. Éste, con las dos primeras cohortes estudiantiles del Programa, desarrolla clases en conjunto con el profesor de Didáctica Especial I y II. No obstante, luego, por factores que no son claros, ello deja de ser así. El profesor de las Prácticas II y III atribuye el cese del trabajo integrado a la distribución horaria de las clases, las cuales impiden el encuentro: "Cuando ya nos cuadraron el horario, ya Henry no tenía todo el tiempo o yo no tenía todo el tiempo" (23:36)

Otra práctica integradora que en períodos anteriores promueve el profesor entre los cuatro profesores del semestre es la evaluación del mapa mental, actividad de Práctica Profesional II:

> Esta es una actividad de cierre que era evaluada al principio por los cuatro profesores y yo les daba la escala para evaluarlos... y además les hacía les hacía las observaciones acerca del proceso de construcción, que depende del grupo y de lo que consideran más significativos. (23:14).

Tampoco están claros los factores que determinaran el cese de esta práctica conjunta de los cuatro profesores del semestre. El profesor continúa en el presente realizando actividades integradas con profesores de otras materias. La evaluación del mapa mental de Práctica Profesional II continúa haciéndolo con el profesor de Psicología del Aprendizaje; y la evaluación del Portafolio Didáctico lo continúa orientando y evaluando con el profesor de Evaluación de los Aprendizajes. En el Anexo 23, se presenta un ejemplar de dicho producto.

Puede sostenerse, entonces, que el docente cumple plenamente con el criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente.

Criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular. Respecto de la coherencia o incoherencia del profesor de Práctica Profesional II y III, no se tienen declaraciones explícitas de los participantes del Programa. Al tomar en consideración las valoraciones de los diez criterios anteriores, y –además– el principio central de las referidas materias (la reflexión sobre la práctica profesional), resulta válida la aseveración de que el docente cumple ampliamente con este último criterio.

En síntesis, de acuerdo con la revisión de los once criterios de nivel de compromiso, el profesor de Práctica Profesional II y III muestra un amplio compromiso con las responsabilidades asumidas en el Programa objeto de estudio. Esta apreciación se representa en la Tabla 20 con el valor 3 (aproximación por exceso, de 2,75) para el compromiso global, valor promedio de los correspondientes con los once criterios.

Nivel de compromiso del profesor de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa. La valoración de los criterios de compromiso del profesor de estas dos materias se presenta de manera conjunta por las mismas razones que para el profesor anterior: a) se trata del mismo profesor; b) el profesor mantiene una actuación altamente similar en las dos materias. Como lo muestra la Tabla 20, los criterios de compromiso de este profesor están presentes en las siguientes medidas.

Criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial. El profesor tiene en el Cronograma de Actividades de Evaluación de los Aprendizajes, planificados como actividades de aprendizaje, tres foros de contenido para el ambiente virtual (ver Anexo 6); y el ambiente presencial es empleado para aclarar dudas respecto de los productos que deben elaborar los estudiantes, es decir, no se tiene planificada ni se desarrolla ninguna actividad en la que de manera sistemática el docente promueve el aprendizaje de algún contenido. Un estudiante señala: "En Evaluación, eran muchos interrogantes que teníamos, interrogantes de trabajos de lecturas, entonces ahí todos poníamos que pensábamos, que no pensábamos, si era o no era así, y la profesora después nos aclaraba muchas dudas que teníamos." (144:53).

La única observación de clase realizada por el investigador en esta materia da soporte a esta aseveración acerca de la no realización de actividades sistemáticas en Evaluación de los Aprendizajes. El desarrollo de la clase puede ser resumido así (ver registro completo en documento primario 124, en Anexo 1).

1. Conversación sobre las fechas de entrega de los trabajos finales de una materia ajena al profesor.
2. Manifestación del profesor de circunstanciales dificultades para la comunicación en línea y telefónica.
3. Breve instrucción sobre el trabajo final de la materia: el Portafolio Docente.
4. Presentación de unas anécdotas recientes, por parte del profesor, vinculando la misma con algunos contenidos de la materia: técnicas de recolección de datos; recursos para el registro, técnica de la prueba.
5. Diálogo sobre casos enfrentados en el presente por algunos estudiantes para la implementación del plan de acción (en el marco de otra materia). En este marco, el profesor hace referencia a instrumentos normativos sobre evaluación para conversar sobre las implicaciones de su aplicación.
6. Conversación sobre el producto final de la materia: el Portafolio Docente.

El profesor de la materia reconoce (de manera indirecta) la ausencia de actividades planificadas para desarrollar tópicos de la materia, sean de tipo conceptual o procedimental. En una entrevista, a la pregunta acerca de cómo desarrolla las clases y si las planifica, responde:

> La dinámica [de la clase] básicamente consiste en responder preguntas, responder dudas, trabajar contenidos y relacionar contenidos con productos y experiencia laboral. Porque no solo el plan es el estudiante sino la experiencia laboral y además de eso también incorporar; eso también forma parte del otro plan inscrito, incorporar un momento para ofrecer orientaciones y sugerencias a futuro.
>
> Digamos que esa es la estructura de la clase presencial, o sea que va más allá de responder dudas. No, no es así. Hay un trabajo de un componente, eso forma parte y creo que hasta una pequeña parte, porque además tiene la intencionalidad también planificada de poder controlar y monitorear y contrastar el reporte escrito, los productos y la comunicación verbal. (135:232)

Como puede notarse en la cita, el profesor reduce el concepto de planificación al de tener una intencionalidad ("porque además tiene la intencionalidad también planificada de poder..."). Además, centra la intencionalidad en lo que él desea lograr ("poder controlar y monitorear"), no en procesos que podría promover en estudiantes.

Por su parte, Investigación Educativa contempla, para el ambiente virtual, tres foros de contenido (ver cronograma de actividades en el Anexo 6) y para el ambiente presencial tres tipos de actividades: a) dos tipos planificados y estructurados: la dedicada a una estrategia para construcción de teorías, la escalera de la inferencia (ver registro de clase por el investigador, en 128:47; también: 153:45), y la dedicada a la discusión grupal de un material de lectura (144:60; 150:128); b) un tipo no planificado ni estructurado: diálogo sobre las dudas que los estudiantes presentan sobre el contenido de la materia o sobre los productos que asignados. (148:54; 153:9).

Por lo anterior, puede señalarse que, en la planificación de actividades de las materias, el nivel de aprovechamiento de las potencialidades de los ambientes virtual y presencial para la promoción de los aprendizajes es bajo en ambas materias, luciendo más bajo en Investigación Educativa que en Evaluación de los Aprendizajes. El docente, por tanto, cumple de manera reducida con el criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial.

Criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación. En relación con este criterio, se observa que el profesor mantiene a la entrada de las actividades y de manera regular, un notable trato cordial; ello, tanto en el ambiente virtual (ver análisis de foros en el Capítulo IV de este informe) como en ambiente presencial (ver registros de clase por el investigador, documentos primarios 43, 124 y 128). En una entrevista, el profesor recuerda reflexiones respecto de su estilo comunicativo pasado, que lo llevan a mejorar en ese sentido (ver 135:51).

Un aspecto que compensa desfavorablemente el referido estilo comunicacional del profesor, es el descontento sostenido que su actuación docente genera en los participantes. Esto se muestra en el estudio del resto de los criterios. Tal descontento genera un ambiente social desfavorable, mostrado por la reiteración de quejas estudiantiles ante la Coordinación del Programa.

Considerando los dos aspectos anteriores, se puede decir que el docente cumple medianamente con el criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación.

Criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes. Los datos provenientes de distintas fuentes apuntan a que el docente, en ambas materias, mantiene muy poca disposición a ofrecer mediación de los aprendizajes. En los foros de contenidos, el docente (como se muestra en el Capítulo VI) presenta una muy baja intervención, siendo que tiene el papel de moderador.

En lo que respecta a las actividades en el ambiente presencial, la mayoría del amplio número de declaraciones estudiantiles coinciden en que las mismas no les permiten obtener claridad de los aspectos conceptuales y metodológicos de la materia. Ver, por ejemplo: 17:14; 150:125; 158:54. Un egresado manifiesta de la siguiente manera esta apreciación:

> En esta materia, por decirlo de manera coloquial, pasé bastante rato dando palos de ciego, eché en falta un mayor acompañamiento en el tratamiento de los contenidos. (100:290)

Las observaciones y registros de audio de las sesiones presenciales de ambas materias validan estas apreciaciones. Revisando dichos registros y transcripciones de grabaciones (ver documentos primarios 43, 124 y 128) puede compartirse tales apreciaciones: el docente no muestra proveerle a los estudiantes la mediación ofrecida por el Programa. Como expresa el Equipo Coordinador en oficio dirigido al docente en abril 2010 (ver Anexo 14), éste hace:

> Un bajo nivel de aprovechamiento del tiempo de las clases presenciales para el tratamiento de los temas estudiados, al nivel conceptual y proposicional que se requiere para la formación teórica; esto, debido a la baja estructuración de las clases y a la alta dedicación de tiempo al tratamiento de dudas procedimentales de los estudiantes, es decir, de aspectos más superficiales que sustanciales del conocimiento. (Carta del Equipo Coordinador al profesor de Investigación Educativa, de fecha 07 de abril de 2010, p. 3).

Se afirma, por lo anterior, que el docente cumple de manera reducida con el criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.

Criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento. Excepto los foros de contenido, todas las actividades de las dos materias son realizadas de manera individual (véanse el Cronograma de Actividades y el Plan de Evaluación en el Anexo 6). El profesor da, en entrevistas, tres justificaciones de ello. La primera se encuentra en el siguiente fragmento:

> Porque la tendencia es reportada por los propios estudiantes, que en el trabajo colectivo no trabajan todos, y ha sido reportado por ellos mismos; y además de la clase presencial lo he podido verificar por la vía de la técnica de la pregunta, comentario en torno a cómo fue la vivencia y pues ellos no tienen nada que decir porque sencillamente no desarrollaron el trabajo, es decir que de alguna manera yo critico y me critico, desde el plano que, de alguna manera, podría estar yo en que el proceso de planificación u organizacional se siga trabajando de manera aislada, el docente planifica, elabora un documento, elabora su plan y el plan es para él, utilizado por él, conocido por él, pero no es trabajado ni monitoreado por el resto ni sometido a las contribuciones importantes de los pares.
> La dinámica de estos profesionales hace que yo no pueda desarrollar este trabajo, por ende, de esa manera, cuestión que en el régimen regular sí lo hago, las planificaciones son colectivas, hay la posibilidad del monitoreo y aquí no y tiene que ver con el propio reporte de los estudiantes y por la verificación que yo he realizado, no se logra el trabajo colaborativo. (134:55)

La justificación, de manera resumida, es que tiene información –dada por los estudiantes y verificada por él– de que los productos que deben ser realizados en equipo no lo son realmente, asunto debido a la modalidad mixta del Programa.

Las otras dos justificaciones se hallan en el siguiente fragmento:

> El principio es que, al saber que son profesionales que vienen de distintas disciplinas, no es lo mismo el tipo de estrategia que se utiliza para evaluar por ejemplo el área de Matemáticas, Física, Química o Biología que lo que puedo trabajar en Historia, en Geografía. El primer elemento que yo consideré para que este tipo de trabajo fuese individual es la naturaleza de las disciplinas de las cuales vienen de base, ese fue el primer criterio que utilicé; el otro elemento también tiene que ver con, cuando se trata de diseñar instrumentos y el deber ser indica que deben estar contextualizados hacia una realidad concreta. (134:64)

Las dos justificaciones presentes en el fragmento anterior son: a) los participantes deben diseñar estrategias adaptadas a las disciplinas en las que trabajan, y los

participantes trabajan en distintas disciplinas; b) los instrumentos de evaluación a diseñar deben estar adaptados al contexto de aplicación, y los participantes trabajan en distintos contextos).

Aunque el docente ofrece estas explicaciones haciendo referencia a la materia Evaluación de los Aprendizajes, los mismos son aplicables por completo a la materia Investigación Educativa. Ello, por dos razones: a) al igual que en Evaluación de los Aprendizajes, todas las actividades (excepto los foros de contenido) son realizadas individualmente; b) Investigación Educativa se dedica en gran parte a actividades asociadas a la evaluación de los aprendizajes (recuérdese lo expuesto en este capítulo, en el apartado referido a la secuencia de contenidos y la percepción de continuidad manifiesta por los participantes).

Por otra parte, como se muestra en el Capítulo VI, el profesor no promueve en los foros de contenido la interacción de los participantes. La muy poca interacción que hay entre éstos se debe a acciones espontáneas, no al seguimiento de recomendaciones por parte del docente.

Por lo anterior, puede decirse que el docente, en ninguna medida cumple con el criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento.

Criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios. La revisión de las instrucciones de las actividades y productos asignados a los participantes en ambas materias (véase las Guías de Actividades en el Anexo 6) no permite encontrar instrucción alguna de que en su realización se aplique contenidos de distintas disciplinas. En el caso de Evaluación de los Aprendizajes, materia que se cursa en el Tercer Semestre en paralelo con Didáctica Especial II, Gerencia de la Educación y Práctica Profesional III, el docente de aquélla no promueve la integración de contenidos de estas otras en la elaboración de los productos solicitados. El único producto estudiantil en el que, por su naturaleza, debe realizarse una integración de contenidos de distintas disciplinas es el Portafolio Didáctico; sin embargo, no se tienen datos de que el docente dé instrucciones o pautas acerca de su elaboración (tales pautas las da, oralmente y mediante ejemplos, el profesor de Práctica

Profesional III, quien hace solicitud del mismo producto, siendo éste, entonces, evaluado por ambos docentes).

Lo mismo ocurre con Investigación Educativa: para ninguno de los productos se solicita o sugiere la utilización de contenidos de varias áreas de conocimiento; ello, aunque dicha materia formalmente pertenece al eje integrador, por lo que en su concepción –desde el Diseño Curricular del Programa– se espera que realice integraciones verticales (de contenidos vistos en semestres anteriores) y horizontales (de contenidos tratados en el Cuarto Semestre). El único producto de la referida materia en la que se presentan contenidos de distintas disciplinas es la Memoria Final, pero tal presentación no llega a ser propiamente un proceso interdisciplinario, pues los distintos contenidos que se presentan en dicho producto se emplean únicamente para presentar en un producto lo aprendido en distintas materias cursadas en el Programa, no para interpretar un objeto o situación determinada o para darle tratamiento a un tema (que es en lo que consiste una integración de conocimiento). Por ello, el manejo de contenido de distintas áreas en la Memoria Final no constituye un acto de integración de saber ni, por tanto, un hecho de interdisciplinariedad.

Esta ausencia de interdisciplinariedad en las materias Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa es captada por los estudiantes. De las 60 citas sobre interdisciplinariedad, ninguna está referida a alguna de estas dos materias. Sobre el Cuarto Semestre (en el que se encuentra Investigación Educativa) un estudiante señala: "Durante el desarrollo de este semestre no aprecié una asignatura que envolviera a las otras." (78:104). Otro estudiante hace manifiesta su percepción de que la integración de contenidos en dicha materia se limita a la realizada –en retrospectiva– en la Memoria Final:

> Debido a que esta asignatura constituye el eje integrador del cuarto semestre, así como las tres prácticas Profesionales lo constituían en los semestres anteriores, entonces con su curso, como acotan en el programa de la materia, se cierra el proceso práctico, reflexivo y crítico que se inició en el primer semestre del Programa, es por esto que durante su desarrollo se adquirieron las herramientas necesarias para recopilar, seleccionar, sistematizar, toda la información necesaria para presentar un informe basado en la práctica reflexiva de cada uno de nosotros. (79:138)

Puede decirse, entonces, que el docente cumple de manera reducida con el criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios.

Criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica docente. Las declaraciones de mayor convergencia respecto de las materas Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa señalan que en las mismas se promociona en el participante la reflexión sobre su práctica profesional. La naturaleza de los productos y actividades asignados en ambas materias, relativos a la planificación de la evaluación, el diseño de instrumentos y el análisis de los resultados de la evaluación, conducen a los participantes a una revisión de su actuación como docentes. Así es reconocido en una variedad de declaraciones, válidas para ambas materias: 76:69; 78:91; 144:140. Un estudiante señala:

> Siento que soy mucho más crítico a la hora de evaluar a mis estudiantes, consciente de que la evaluación nunca será objetiva 100%, razón por lo cual debo tratar de aproximarla lo mejor posible al máximo de eficiencia, diseñando meticulosamente los instrumentos, analizando los resultados e indicándole a los aprendices cuales serán los criterios de evaluación. (17:10)

En relación con los productos y actividades particularmente asociados con la investigación educativa, asignados en la materia Investigación Educativa, también se tienen declaraciones estudiantiles que afirman la existencia de un proceso reflexivo. Un egresado expone en relación con la Memoria Final:

> Vi esa evolución. Y más que un trabajo de trasnocho, que hubo mucho, fue un trabajo muy bonito porque pude ver mi recorrido. Pude ver mi Primer Semestre, mi Segundo Semestre, mi Tercer Semestre, mi Cuarto Semestre, mi PRESLIED completo. (153:132)

La referida promoción de la reflexión sobre la práctica profesional deja de darse, en ambas materias, en el foro de contenidos, siendo que es un tipo de actividad que tiene altas potencialidades para que los participantes se apoyen entre sí en la generación de saber. Esta falta de promoción de la reflexión se encuentra tanto en las preguntas que les dan inicio a dichas actividades, ninguna de las cuales está referida a la práctica profesional del participante, como en la moderación realizada por el docente, quien no realiza ninguna acción para estimular en los participantes la reflexión sobre su práctica pedagógica. Evidencias de ambas carencias (en preguntas

iniciales y en moderación) se encuentran en el análisis de los foros de las dos materias, presentado en el Capítulo VI de este informe.

Puede decirse, entonces, que el docente cumple ampliamente con el criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre la práctica.

Criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo. Se tiene visto que en la actuación del docente de Evaluación de los Aprendizajes y de Investigación Educativa se encuentra muy poco presente la promoción de actividades y productos interdisciplinarios, promoción afín a una concepción compleja de la realidad. Así, pues, por la vía de integración de disciplinas, las referidas materias no promueven el desarrollo del pensamiento complejo. No obstante, los participantes del Programa reconocen que el abordaje que en ambas materias se hace de la evaluación de los aprendizajes muestra que éste es un proceso complejo, en el que se debe tomar en consideración una variedad de factores. Desde la planificación, se debe tomar en cuenta si se considera evaluar por objetivos o por competencias, los fines de la evaluación, el uso que se prevé dar a los resultados, los agentes (quiénes serán los evaluadores) y los sujetos (quiénes serán los evaluados) y, en fin, las técnicas e instrumentos correspondientes con estos aspectos. Ver, por ejemplo: 20:74; 78:96; 101:42. Un estudiante, al finalizar el Tercer Semestre, expone que gracias a Evaluación de los Aprendizajes aprendió:

> A darle una perspectiva, un enfoque, a la evaluación. No es lo mismo evaluar guiado por el modelo de medición que por el modelo de toma de decisiones o de juicio. Aunque ambos intentan evaluar, su concepción del alumnos y del docente son diferentes; persiguen finalidades distintas. Si evalúo desde la transversalidad es porque subyace en nuestros mapas mentales un concepto como un sistema, como una totalidad cuyas partes interactúan permanentemente. En la evaluación entran en juego también las creencias, la objetividad y la subjetividad. (94:67)

Por otra parte, se tiene que la inclusión en Investigación Educativa de actividades y productos realizados en Evaluación de los Aprendizajes (que antes se ha señalado como un motivo de confusión en los estudiantes y de una percepción en éstos de una continuidad entre ambas materias) se hace con una explícita intención de relacionar la actividad evaluativa y la actividad investigativa en la práctica docente: la

planificación de la evaluación es en Investigación Educativa, una planificación investigativa; el diseño de instrumentos de evaluación se concibe como el diseño para la recolección de datos (ver Guías de Actividades de Investigación Educativa, en Anexo 6). Esta integración es captada por la mirada estudiantil:

> Evaluación es una parte..., lo que te permite investigar. Si no evalúas; si no diagnosticas, no puedes hacer una investigación. ¿En función de qué; para qué tendrías que investigar, si no evalúas, si no diagnosticas, si no detectas? En función de eso, está evaluación. Y después que aprendes a evaluar, a detectar, a diagnosticar, creas instrumentos para, donde tú investigas. (153:23)

En síntesis, a pesar que en Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa las asignaciones permiten comprender que la evaluación es un proceso complejo, la actuación del profesor promueve poco el pensamiento complejo, al no motivar la integración de contenidos de distintas disciplinas. Por ello, se concluye que el docente cumple de manera reducida con el criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo.

Criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación. Esté es el aspecto sobre el que el profesor recibe el mayor número de críticas por parte del participante. De acuerdo con un buen número de declaraciones estudiantiles, el profesor tiene dos actuaciones alternativas: retroalimenta los productos dando orientaciones que no da antes de que los estudiantes realicen los mismos, permitiéndoles ahora que reelaboren dichos productos de acuerdo con dichas orientaciones para, posteriormente, realizarles la evaluación sumativa; o retroalimenta los productos al final del período, al momento de comunicarles los resultados de la evaluación sumativa, cuando ya el estudiante no cuenta con tiempo para realizarles modificaciones a los productos. Estas dos actuaciones tienen dos aspectos comunes: a) la falta de precisión en las instrucciones sobre cada actividad o producto, elemento que es parte del proceso evaluativo; b) la comunicación de los resultados cuantitativos de la evaluación de cada producto o actividad (la calificación) al final del período: el participante queda sin conocer sus calificaciones hasta el cierre del proceso semestral.

Ejemplos de las múltiples declaraciones que aseveran la primera actuación (aclaratorias sobre los productos luego de su elaboración) son: 15:33; 96:29; 148:54. Las siguientes palabras expresan bien la situación en la que se ven los estudiantes por esta práctica, así como la valoración de los mismos sobre ésta:

> Nos la pasábamos "¿será o no será? ¿Será lo que se pide o no será?" Después venía un proceso de ella, de revisar, criticar el trabajo que tú habías hecho. Lógicamente, no quedábamos bien parados. Yo entiendo que la profesora quizás quería -como éramos universitarios-, quería un estudio más autónomo. Pero, a pesar de que éramos universitarios, tú necesitas unos parámetros claros, para tener seguridad de lo que estás haciendo. Lo mismo fue en la siguiente materia, en... Investigación Educativa. (148:52)

Ejemplos de declaraciones que aseveran la segunda actuación (entrega de la retroalimentación al final del período) son: 15:14; 147:167; 158:72. Un efecto de esta práctica en la percepción estudiantil sobre la actuación del docente se hace notar en la siguiente declaración:

> Llegué a dudar acerca de si en verdad ella leía nuestros trabajos, no sólo por lo antes expuesto sino porque la primera vez que cursé la asignatura me reprobó la memoria, entonces, y en vista de que la segunda vez ya tenía el puntaje para aprobar la asignatura en caso de que volviera a reprobarla, decidí enviar el mismo documento de la memoria que había enviado el semestre anterior, siendo mi sorpresa que ahora sí me la había aprobado. (17:17)

En una entrevista, el docente –considerando la reiteración de la queja estudiantil por su tardanza en la entrega de los resultados evaluativos–, ofrece dos justificaciones: la primera es que, según sostiene, la prontitud de la retroalimentación tiene poca importancia, porque lo importante es el momento en el que la información suministrada en la retroalimentación sea aplicada en una nueva actividad:

> La retroalimentación no solamente significa o no trasciende a que me entregaron un producto y al otro día se ve información sobre el resultado. Se entiende la retroalimentación como que si fuese eso, o sea la oportunidad de la retroalimentación, pareciera que el énfasis está allí es en el tiempo que va, desde el momento en que se entrega el producto hasta que se entrega el resultado sobre ese producto y yo creo que trasciende al número de días o al número de horas, a la convicción del momento para, varias situaciones me han hecho reflexionar hacia eso. (135:144)

> Voy a comparar: tiene que ver con el lugar y el medio que utilices para, tiene que ver con el plano de lo descrito y el plano de lo verbal, con la combinación de ambos, hay lo escrito y lo verbal, tiene que ver con los niveles de corrección, entonces esto les pasa a ellos en su eje rcicio profesional. (135:154)
> La retroalimentación del diseño de un Instrumento no sirve para tener un impacto en la calificación de las dos materias, sirve para que esa alimentación tenga un impacto (por ejemplo ahorita, estoy hablando de un elemento concreto ahorita) sirve de impacto es para otro hecho que se llama examen final, porque los comentarios que hago con respecto al diseño de instrumento voy a producir un nuevo instrumento en el momento del examen final, ahorita sí. (135:182)

La segunda justificación, particularmente para la tardanza en la retroalimentación del diseño de instrumentos (actividad asignada en ambas materias), es que su intención es que el participante, en el análisis que posteriormente debe hacer de los resultados de la aplicación de los instrumentos en su campo de trabajo, se dé cuenta que los errores cometidos en el diseño de aquéllos tienen implicaciones en dichos resultados:

> El análisis también la experiencia indica que la retroalimentación del diseño de instrumento se recibe cuando ya has aplicado el instrumento para el análisis del caso porque es que cuando, a la vista te das cuenta que hubo un elemento en la estructura del ensayo que influyó, incidió para ese determinado resultado, entonces está de manera intencionada que no haya sido totalmente depurado y corregido el instrumento. Para que veas que nosotros en el diseño de instrumento vamos a condicionar, que va a ser un factor que va a estar presente para que el estudiante de respuesta. (135:190)

Lo presentado conduce a sostener que el docente cumple de manera reducida con el criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.

Criterio Demuestra disposición favorable al cambio. En el caso de este profesor, para valorar la presencia de este Criterio también se recurre a los datos presentes en la comunicación escrita que le emiten al docente los tres miembros del Equipo Coordinador del Programa el 07 de octubre de 2009 (Anexo 14). En dicha comunicación, se le señala al docente que, en anteriores oportunidades, se le ha sugerido de forma razonada algunos cambios en la gestión de la materia y que dichas sugerencias no han sido implementadas, por lo que en dicha comunicación se le reitera tales sugerencias.

Las referidas sugerencias consistieron, fundamentalmente, en las siguientes (nótese la coherencia con lo aseverado sobre los criterios de compromiso):

1. Respecto del plan de evaluación y cronograma de actividades:

> Revisar el Plan de Evaluación y Cronograma de Actividades de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa, con la finalidad de hacer consistente lo estipulado por ambos instrumentos de la planificación. (Oficio al profesor, p. 6)

2. Respecto de la mediación de los aprendizajes a través del aula virtual.

> Introducir cambios significativos en su actuación como mediadora de aprendizajes en ambiente virtual, de acuerdo con las consideraciones expuestas en este documento, las cuales están sustanciadas en el Diseño Curricular del PRESLIED y las orientaciones dadas por el CEL y la UPPDP para la gestión de las materias del Plan de Estudios del Programa. (Oficio al profesor, p. 6)

3. Respecto de la comunicación los resultados de la evaluación a los estudiantes.

> La necesidad de que le ofreciera a los estudiantes, de manera oportuna, información sobre los resultados de la evaluación. Le recordamos en este punto lo mismo que le señalamos para Evaluación de los Aprendizajes: a) el descontento de los estudiantes por la prolongada dilatación en la entrega de los resultados de las evaluaciones; b) lo estipulado por el documento *Actuaciones esperadas para la mediación virtual del programa* emitido por el CEL y la UPPDP el 01-11-08 para profesores y estudiantes del Programa; c) el carácter continuo de la evaluación en las materias que usted administra; d) el principal objetivo de todo proceso evaluativo: retroalimentar el sistema o al objeto de la evaluación; e) el modelaje negativo implicado por la demora en la entrega de los resultados de la evaluación. (Oficio al profesor, p. 4, en Anexo)

Las sugerencias reiteradas al profesor son de nuevo desatendidas en el período iniciado poco antes de la fecha del oficio (07 de octubre 2009) y en el período siguiente. En el caso de la primera sugerencia, la inconsistencia entre los instrumentos de evaluación se mantiene en el período marzo – julio 2010 (ver Cronograma de Actividades, en Anexo 6).

En el caso de sugerencia relativa a la moderación de los foros de contenido, la reiteración en la desatención se demuestra por el hecho de que en el período marzo – julio 2010, la actuación del docente como moderador fue similar a los anteriores períodos. Como ejemplo de esto, se presenta en el Anexo 24 la secuencia de

publicaciones del foro de la Sesión 1 de Investigación Educativa correspondiente con el período marzo – julio 2010. Nótese que el docente participa sólo dos veces.

Por lo antes expuesto, con validez puede sostenerse que el docente, en ninguna medida cumple con el criterio Muestra disposición favorable al cambio.

Criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente. En la gestión de las dos materias, el docente realiza pocas acciones de integración con los docentes de otras materias. En concreto, se encuentra una sola acción de integración: la evaluación del Portafolio Docente, producto que los participantes realizan tanto para la Práctica Profesional III como para Evaluación de los Aprendizajes. (En el Anexo 6, puede observarse que dicho producto está contemplado en los planes de evaluación de ambas materias).

En Investigación Educativa el docente no considera ninguna acción integradora. Los profesores del Cuarto Semestre (al que pertenece la materia) no acuerdan aún la realización de ninguna actividad conjunta. Siendo que aquella materia pertenece al eje integrador del Programa, la búsqueda de la integración de estrategias por parte de los profesores del referido semestre le corresponde al profesor la misma. Es lo que hacen los profesores de las otras materias del eje integrador.

Dado lo anterior, se sostiene que el docente cumple de manera reducida con el criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente.

Criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular. En la revisión del nivel de compromiso de los anteriores profesores, se señala que la presencia de este Criterio es un resultante de los anteriores; ello, debido a que los criterios de compromiso son formulados a partir de los principios del Programa, explicitados en su Diseño Curricular. El análisis muestra que el docente: a) en la planificación, hace poco aprovechamiento de las potencialidades de los ambientes virtual y presencial para la promoción de los aprendizajes; b) contribuye ampliamente con un ambiente social favorable para la participación; c) ofrece poca mediación de los aprendizajes en ambos ambientes del Programa; d) casi no contempla actividades de construcción social de conocimiento;

e) hace poca promoción de actividades y productos interdisciplinarios; f) en el ambiente presencial –mas no en el virtual–, promueve ampliamente la reflexión continua sobre la práctica docente; g) promueve poco el desarrollo del pensamiento complejo; h) hace poco uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación; i) no da señales de tener disposición favorable al cambio y j) da pocas señales de tener disposición favorable a la integración de acciones del equipo docente.

Lo anterior permite sostener que el docente cumple de manera reducida con el criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular. Esta apreciación es coherente con la conclusión a la que llega un estudiante del Cuarto Semestre:

> La evaluación de la evaluación es que no fue buena la evaluación. (...) Pero, ¿por qué dije el trabalenguas ese que dije? Porque siendo la materia Evaluación, donde se nos está enseñando a nosotros cómo evaluar y se nos está ocurriendo cómo no evaluar, y además, se nos está insistiendo en que, por ejemplo, una evaluación formativa es para que el muchacho, durante el camino rectifique, cambie, aprenda, ¿no?, entonces, si se nos está enseñando eso, me parece tan paradójico que precisamente todo eso en donde menos se hace es en Evaluación. No se ha hecho (en el semestre pasado). (147:76)

En síntesis, de acuerdo con la revisión de los once criterios de nivel de compromiso, el profesor de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa muestra un bajo compromiso con las responsabilidades asumidas en el Programa objeto de estudio. Esta apreciación se representa en la Tabla 20 con el valor 1 (aproximación por defecto, de 1,08) para el compromiso global, valor promedio de los correspondientes con los once criterios.

Nivel de compromiso del profesor de Didáctica Espacial I y Didáctica Especial II. Al igual que para los dos profesores anteriores, y por las mismas razones, la valoración de los criterios de compromiso del profesor de estas dos materias se presenta de manera conjunta. Tal como lo muestra la Tabla 20, los criterios de compromiso de este profesor están presentes en las siguientes medidas.

Criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial. El profesor tiene en el Cronograma de Actividades de Didáctica Especial I, planificadas como actividades de aprendizaje, dos foros de contenido para

el ambiente virtual (ver Anexo 6); y dedica el ambiente presencial a dos tipos de actividades: un tipo estructurado, la exposición del profesor de temas de la materia (con apoyo de presentaciones y precedida de una dinámica de grupo), seguida de participaciones de los estudiantes (ver 144:37), y un tipo no estructurado, la discusión de experiencias, relativas al hecho didáctico, compartidas por los estudiantes.

Todos los productos contemplados en el Plan de Evaluación (ver Anexo 6), es decir, los que reciben evaluación sumativa (trabajo escrito sobre las tendencias en didáctica; ejercicio sobre resolución de problemas; plan de evaluación de estrategias de aprendizaje; planificación de un recurso didáctico para el ambiente virtual; cuaderno de apuntes de la materia, como muestra de un recurso para el aprendizaje) deben ser elaborados por los participantes fuera de los dos tipos de ambiente (presencial o virtual).

Para Didáctica Especial II, el profesor tiene en el Cronograma de Actividades, planificados como actividades de aprendizaje cuatro foros de contenido para el ambiente virtual (ver Anexo 6) y dedica el ambiente presencial a las actividades señaladas para Didáctica Especial I más otras estructurada, desarrollada por estudiantes, en equipo y previamente planificada: una microclase, en la que se debe integrar dos o más disciplinas y mostrar el manejo adecuado de una variedad de recursos (pizarra física, pizarra digital, rotafolio...). Ver: 76:75; 144:31; 150:49.

También en el caso de esta materia, todos los productos contemplados en el Plan de Evaluación (ver Anexo 6): respuesta a cuestionario sobre estrategias de enseñanza, planificación de una ambientación de aula, diseño y elaboración de una variedad de recursos didácticos, diseño de juego didáctico, son realizados fuera de los dos tipos de ambiente (presencial y virtual).

Con base en lo anterior, se afirma que el docente cumple medianamente con el criterio Planifica actividades aprovechando la potencialidad de los ambientes virtual y presencial.

Criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación. Las pocas declaraciones estudiantiles sobre este aspecto convergen en considerar el estilo comunicativo del profesor como poco generador de un clima social favorable a la

participación. 147:112; 15:21. En esta última evidencia, un estudiante describe así al profesor:

> Tal vez muy técnico y hermético en su manera peculiar de exponer sus clases, muy formal, tal vez por las características de su materia didáctica, pero yo en particular, lo note con un predominante enfoque conductista a pesar que se que defiende y promulga el enfoque constructivista. (15:21)

Durante la observación de una clase de Didáctica Especial II, dedicada al desarrollo de la microclase por parte de los equipos estudiantiles, el investigador registra dos manifestaciones de queja de parte de estudiantes. Uno de los registros expone: "Escuché a los alumnos quejándose en voz baja: 'no podemos hablar, no podemos intervenir.'" (125:11); el otro expone: "Una estudiante: 'es la presión, es el ambiente lo que hace eso… ¿Tú crees que con la profesora (…) pasa eso?' Refiriéndose a la causa de que un estudiante estuviera nervioso y extraviara su pendrive." (125:13)

Por otra parte, como muestra el análisis de los foros de contenido, presentado en el Capítulo VI de este informe, en la moderación de los mismos el profesor realiza acciones que contribuyen con el establecimiento de un clima favorable a la participación. En sus intervenciones, pueden encontrarse expresiones como "Juan Alfonso, gracias por tu participación" (35:7); "Carlos, muchas gracias por la participación." (36:25); "Juan Alfoso, un placer saludarte. Como bien los dices…" (56:138)

Balanceando las percepciones estudiantiles, referidas a la actuación del docente en el ambiente presencial, con lo registrado en las intervenciones del mismo en los foros de contenido dados en el ambiente virtual, se afirma que el docente cumple medianamente con el criterio Contribuye con un ambiente social favorable para la participación.

Criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes. En el ambiente presencial, el profesor desarrolla exposiciones teóricas planificadas y con ayuda de presentaciones, discute experiencias didácticas compartida por los estudiantes y ofrece retroalimentación de las microclases desarrolladas por los estudiantes. En el ambiente presencial el docente se muestra activo como mediador de

aprendizajes. Así lo reconocen los participantes del Programa (ver, por ejemplo, 83:32; 94:36; 100:275). Un estudiante expone, refiriéndose a Didáctica Especial I:

> Me llamó mucho la atención que la primera clase de Didáctica comenzó con una dinámica de grupo. En esa clase el profesor nos explicó que en todas las sesiones se iba a realizar una dinámica de grupo. Fueron todas muy interesantes y enriquecedoras. Siempre dejaban una enseñanza significativa." (76:18)

En el ambiente virtual la situación es distinta. Como muestra el análisis de los foros de contenido en el Capítulo VI de este informe, el profesor no promueve la interacción entre los participantes, siendo que tal promoción es parte importante de la mediación necesaria para que se dé el elemento definitorio de tal tipo de actividad: la discusión; sin embargo, el profesor centra su actuación en la retroalimentación correctiva de las intervenciones de los estudiantes, ofreciéndole a cada uno de éstos opiniones sobre la ideas manejadas en sus intervenciones.

Considerando ambos niveles de actuación docente (en el ambiente presencial y en el virtual), puede decirse que el docente cumple ampliamente con el criterio Media de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.

Criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento. En el Capítulo VI se muestra que, en los foros de contenido, el docente no promueve la discusión entre los participantes. En cuanto a las otras actividades planificadas, se tiene que en Didáctica Especial I, una (el ejercicio de aplicación de procedimientos para solucionar problemas) debe ser realizada en equipo; el resto, son actividades individuales; no obstante, el profesor, en ambas materias, hace uso frecuente de dinámicas de grupo. En Didáctica Especial II, de las cuatro actividades contempladas en el Plan de Evaluación, dos deben ser realizadas en equipo: la microclase con variedad de recursos didácticos y el juego didáctico (ver Guías de actividades en Anexo 6). En el primer caso, para elaborar los recursos y realizar la microclase, el equipo debe estar formado por participantes de dos o más menciones (pues se busca la integración disciplinar); en el segundo, el producto debe estar elaborado por participantes de la misma mención (pues se trata de un juego para promover el aprendizaje en un área determinada).

Por otra parte, en las clases presenciales se dispone de tiempo para el compartimiento y discusión de experiencias de los participantes, promoviéndose así la construcción social de conocimiento. Puede afirmarse, por tanto, que el docente cumple ampliamente con el criterio Enfatiza las actividades de construcción social de conocimiento.

Criterio Promueve actividades y productos interdisciplinarios. En el estudio de otros criterios de compromiso para este profesor, se encuentra una sola actividad interdisciplinaria, ubicada en Didáctica Especial II: la microclase, en la que, en equipo, los participantes deben –además de mostrar el uso de una variedad de recursos didácticos elaborados por ellos– integrar contenidos de dos o más disciplinas asociadas con la mención (no con las materias pedagógicas del Programa). El Instructivo para el desarrollo de la clase con recursos didácticos (Ver Anexo 6) señala que "cada equipo debe ser multidisciplinario". Puede inferirse que el profesor, en su interacción directa con los grupos, da mayores orientaciones sobre la finalidad de tal composición de los grupos. Un estudiante expone así su experiencia con esta actividad:

> También realizamos una microclase. Fue una clase interdisciplinar biología-filosofía sobre los aspectos científicos y filosóficos de la célula animal. Ella nos hizo crear un diálogo entre esas dos disciplinas (filosofía y biología), y a buscar puntos de encuentro entre las mismas. (76:75)

Por otra parte, la revisión de los foros de contenidos (única actividad desarrollada en el ambiente virtual) de ambas materias, permite encontrar una sola promoción de la integración de contenidos de distintas disciplinas: la interrogante de apertura del foro de la Sesión 10 de Didáctica Especial II (dedicado al tema 3 de la Unidad III: el aula como comunidad educativa –ver Cronograma de Actividades en Anexo 6): "¿Cómo la relación con los padres, el colegio y los ambientes cercanos al estudiante, influyen en las estrategias didácticas?" (Guía de Actividad de Sesión 10, en Anexo 6). El tema referido y el foro que lo desarrolla constituyen un punto de encuentro con contenidos de materias como Sociología de la Educación (Primer Semestre) y Gerencia de la Educación (Tercer Semestre), aunque dicho encuentro no es referido de manera explícita en las instrucciones del foro.

No obstante la ausencia de promoción de la interdisciplinariedad en Didáctica Especial I y la baja promoción en Didáctica Especial II, la naturaleza de las actividades en ambas materias conducen a los participantes a integrar contenidos de otras materias: en el estudio y aplicación de las estrategias de aprendizaje y de enseñanza se hace uso de contenidos de Psicología General y del Desarrollo ("En Didáctica Especial II se aplicaron didácticas a edades en específico" –153:68–) y Psicología del Aprendizaje ("[en Didáctica Especial I] se relacionaron las distintas estrategias que puede utilizar el docente en su rol con las diferentes teorías de aprendizaje" –79:24–). Una variedad de declaraciones de participantes dan reconocimiento a la integración en Didácticas Especial I y II, de los contenidos de distintas materias ya cursadas o en curso (76:73; 81:26; 100:251). Una de ellas, dada por un estudiante del Tercer Semestre:

> Hay una sumatoria de conocimientos durante estos tres semestres, considero que la didáctica aparte de ser maravillosa es bastante laboriosa, resume en un aula de clase todo lo aprendido de las otras materias (81:26)

Considerando ambos aspectos encontrados (mínima promoción explícita de la interdisciplinariedad pero integración implícita de disciplinas en actividades y productos de las materias), puede afirmarse que el docente cumple medianamente con el criterio.

Criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre su práctica docente. Las actividades planificadas por el profesor (ver guías de actividades en Anexo 6), en las que éste solicita de manera explícita un proceso reflexivo, son:

1. En Didáctica Especial I.
    - La reflexión sobre las tendencias en los modelos didácticos (Actividad de Sesión 4): "Al elaborar esta actividad deberá (...) incorporando su experiencia personal en la docencia."
    - Foro de contenido de la Sesión 6: "exponer las situaciones problemáticas que ha afrontado en el aula y compartir con sus compañeros posibles soluciones".

- El plan de evaluación de las estrategias didácticas (actividad de Sesión 11): "Basados en los conocimientos adquiridos sobre evaluación (...) debe seleccionar las técnicas más adecuadas según los contenidos desarrollados en su especialidad durante un lapso"

2. En Didáctica Especial II:
   - Foro de contenido de la Sesión 1: "En este espacio podremos discutir las diferencias y similitudes que existen entre las didácticas de las diferentes especialidades de cada uno de nosotros." (Actividad Sesión 1)
   - La respuesta al cuestionario sobre estrategias didácticas (Actividad de Sesión 7). El cuestionario, contenido en el libro de Díaz-Barriga (2001), solicita información sobre: a) las técnicas y estrategias de enseñanza utilizadas durante una clase; b) procesos en el que las mismas inciden; c) la concordancia de éstas con los objetivos de la clase; d) la efectividad obtenida por el uso de dichas estrategias, en un conjunto de aspectos determinados; e) conclusiones que pueden obtenerse de lo anterior.

Las actividades señaladas son las únicas en las que, en Didáctica Especial I y II, se solicita de manera explícita la realización de un proceso reflexivo. No obstante, el hecho de que –como se ha mostrado– la mayoría de las actividades de las dos materias son de aplicación en el contexto laboral del participante, hace que las mismas impliquen un componente de reflexión. Como señalan autores como Tardif (2004), Tobón (2004) y Villar (1995, 2000), la transferencia al contexto real y la reflexión sobre la práctica están relacionados de tal forma que parte de este proceso incluye a aquél: no hay reflexión sin transferencia. Un buen número de declaraciones estudiantiles dan reconocimiento a este aporte de Didácticas I y II en materia de reflexión. Ver, por ejemplo, 19:13; 76:23; 96:28. Un estudiante, en su Memoria Final, expone, a propósito de la toma de conciencia permitida por las referidas materias:

> Revisar nuestros métodos, nuestras actividades de planeamiento, orientación y control, nuestras estrategias y recursos para favorecer el aprendizaje de los alumnos siempre es necesario y provechoso.
> Muchas veces nos acostumbramos a hacer las cosas de una sola manera, quizá por la facilidad de tenerlo todo a mano y ya hecho, un preparado de

años anteriores que vamos repitiendo. Nos vamos acostumbrando a ser mecanicistas. (100:166)

Sobre la base de lo expuesto, se afirma que el docente cumple plenamente con el criterio Promueve en los estudiantes la reflexión continua sobre su práctica docente.

Criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo. En el análisis de este criterio para otros profesores, se señala la relación entre el mismo y el criterio relativo a la promoción de la interdisciplinariedad: una implicación de las actividades interdisciplinares, reconocida por los participantes del Programa, es el desarrollo de un enfoque complejo sobre la realidad educativa. Esto hace que la revisión del presente criterio se haga con referencias a lo encontrado respecto de ese otro.

En la revisión de las actividades de Didáctica Especial I y II (Anexo 6) se encuentra una sola actividad con indicación de que sea interdisciplinaria, perteneciente a la segunda materia: la microclase. Sin embargo, se encuentra que en diversas actividades de ambas materias se integran contenidos de distintas disciplinas. (Véase lo expuesto al respecto en el análisis del Criterio sobre interdisciplinariedad).

Por otra parte –tal como muestran las guías de las actividades (ver Anexo 6) y las declaraciones de los participantes–, en Didáctica Especial I y II también se provoca la formación de un enfoque complejo sobre los fenómenos educacionales de una forma distinta al modo en que se realizan las actividades: presentando que los fenómenos centrales de la didáctica (el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación) son procesos complejos y altamente relacionados. En estas materias se conciben y tratan las relaciones complejas de estos procesos al entender que el aprendizaje depende de:

1. La naturaleza del contenido, por lo que cada participante, en la realización de las distintas actividades, debe centrar su atención en las disciplinas de su mención. "Uno aplicaba el aprendizaje general a su especialización en particular" (14:7).
2. La edad del aprendiz, por lo que, para la realización de las actividades, se indica adaptar las mismas al nivel educativo del grupo en el que se hace la aplicación. "Cómo trabajar según las edades –que eso también lo vimos en la Psicología y ayudó a introducirnos en la Didáctica" (153:64)

3. El ambiente del aula en el que se da afecto, por lo que la ambientación del aula es una tema con tratamiento particular en una de las materias. "Una de las actividades más enriquecedoras para mi práctica docente con relación a esta asignatura fue la ambientación de aula con mis alumnos de Ética." (76:77)
4. Factores motivacionales, por lo que se estudian distintas estrategias orientadas a estimular la motivación del estudiante, dentro de las que destacan las dinámicas de grupo. "Cada sesión presencial se iniciaba con una dinámica, para luego indicar con precisión el objetivo a desarrollar en el aula." (96:16).
5. Las estrategias de aprendizaje, por lo que Didáctica Especial I se detiene en el estudio de las mismas. "La asignatura se desarrolló en torno a las 'Estrategias de aprendizaje' (orientadas hacia el estudiante) fundamentadas en "aprender a aprender" (79:42).
6. Las estrategias docentes, asunto en el que se detiene Didáctica Especial II. "En cambio, Didáctica II, se trata de cómo nosotros los docentes logramos enseñar" (147:43).
7. Las estrategias de evaluación, concebidas en ambas materias como un proceso con el que se puede valorar a la vez que promover el aprendizaje. "Esta asignatura contribuyó a ver la evaluación como un proceso eminentemente didáctico." (122:69).

La siguiente cita, palabras ofrecidas por un estudiante culminando el Cuarto Semestre, expresa muy bien el cambio de un pensamiento simplista a una forma compleja de pensar gracias a Didáctica Especial I y II:

> El cambio conceptual fue evidente, mientras algunos de nosotros teníamos el concepto de que la didáctica se podía comprender como un recetario ya dado, pudimos constatar que el docente hace la didáctica cuando comprende que existen diversidad de medios para una actuación segura, económica y eficaz en el fin de desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la actualidad hay todo un conjunto de principios, criterios, normas, recursos y técnicas de acción pedagógica que aseguran un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje. (122:42)

Sobre la base de los datos anteriores, puede decirse que el docente cumple ampliamente con el criterio Promueve el desarrollo del pensamiento complejo.

Criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación. En relación con el carácter continuo de la evaluación, se consideran tres aspectos de la evaluación en las dos materias que dicta el profesor (expuestos ya en este informe). Primer aspecto: Didáctica Especial I (ver Plan de Evaluación en Anexo 6) contempla cinco productos, el primero de los cuales debe ser entregado por los participantes en la quinta de las dieciséis semanas (las cuatro primeras semanas no hay evaluación); por su parte, Didáctica Especial II (ver Plan de Evaluación en Anexo 6) contempla cuatro productos, a ser entregado el primero en la séptima de las dieciséis semanas (las seis primeras semanas no hay evaluación). Segundo aspecto: ninguna de las dos materias contempla la evaluación de la única actividad que puede ser desarrollada de manera continua a medida que transcurren las sesiones semanales: los foros de contenido realizados en el aula virtual. Tercer aspecto: solamente la evaluación de dos productos de los nueve contemplados en total por las dos materias (correspondientes ambos a Didáctica Especial II) emplea el encuentro en las clases presenciales: la presentación, en modalidad de microclase, de los recursos para la enseñanza y del juego didáctico diseñados por los participantes.

Los tres referidos aspectos (inicio de la evaluación en la cuarta o séptima semana, no aprovechamiento del aula virtual para la evaluación y uso de la clase presencial para evaluar sólo dos de los nueve productos) son indicadores de que la evaluación en Didáctica Especial I y II no tiene el carácter continuo.

En relación con el carácter formativo de la evaluación, se tiene que el profesor, para la evaluación de cada uno de los nueve productos utiliza una escala de estimación, complementada con un apartado con observaciones que permite justificar la puntuación asignada a cada aspecto considerado en la escala y pensar respecto de las mejoras que pueden hacérseles a dichos productos o a la práctica docente registrada en los mismos. Ver en el Anexo 6, ejemplares de instrumentos empleados en las dos materias, con puntuaciones y observaciones.

Además de las observaciones ofrecidas por el profesor a través de los referidos instrumentos, el mismo ofrece retroalimentación a los estudiantes durante las clases presenciales; al respecto, un estudiante comenta "luego el feedback con el profesor,

evidentemente. Eso era muy enriquecedor, muy bueno." (150:79). En la observación de la clase de Didáctica Especial II, el investigador presencia el ofrecimiento de la retroalimentación por parte del profesor a los equipos, luego de que realizaran la actividad de la microclase.

Lo anterior constituye una fuerte evidencia del carácter formativo de la evaluación realizada por el profesor. No obstante, tal carácter sería mayor si el profesor diera revisiones y retroalimentaciones a los productos, y oportunidad para su mejora, antes de su entrega para la valoración definitiva, como lo hacen para algunos productos contemplados en sus materias los tres profesores de las otras materias teórico-instrumentales.

En relación con la entrega oportuna de los resultados de la evaluación, la revisión de las fechas de entrega de los instrumentos con las puntuaciones y observaciones muestra que en la mayoría de los casos pasan varias semanas (hasta ocho, en un caso) entre la fecha de entrega del producto y la fecha de entrega de dichos instrumentos (ver cronograma de actividades y ejemplares de escalas de estimación de ambas materias en Anexo 6). En la Tabla 21 se presenta la fecha de entrega y retroalimentación de cada producto de las dos materias en los períodos estudiados para la presente investigación. Las fechas de la retroalimentación son extraídas de la Página de Grupo, sesión de la Plataforma en la que participantes y docentes intercambian documentos. Con excepción de dos casos, el tiempo entre recepción de los productos y su devolución corregidos es mayor a tres semanas (en uno de los casos, el tiempo transcurrido es mayor a dos meses.

Por lo anterior, puede decirse que el docente cumple medianamente con el criterio Hace uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.

Criterio Demuestra disposición favorable al cambio. Hasta el momento en que se realiza este análisis, son escasas las distintas y razonadas sugerencias que el Equipo Coordinador del Programa da al profesor y son seguidas por el mismo. A la comunicación de octubre 2009 entregada por dicho equipo al profesor (en el que se le reiteran observaciones y sugerencias antes ofrecidas por otros medios), éste responde por escrito el 05 de noviembre 2009 (ver Anexo 14). En dicha respuesta, el profesor

justifica casi todas (excepto una) las actuaciones que le son observadas, dando argumentos para mantener la actuación. Justifica el modo en que modera los foros de contenido, el no evaluar los mismos, la ubicación del primer producto a evaluar luego de haber transcurrido más del 25% del período académico, las semanas que transcurren entre la fecha de entrega de los productos y la fecha de entrega de los resultados de la evaluación.

Tabla 21. *Fecha de entrega y retroalimentación de productos de Didáctica Especial I y Didáctica Especial II en períodos 2009 - 2010.*

Producto	Feche de entrega	Fecha retroalimentación
Reflexión sobre Tendencias en los modelos didácticos	21 abril 2009	17 mayo 2009
Las Estrategias didácticas de aprendizaje: Ejercicios aplicando "Solución de problemas"	12 mayo 2009	06 junio 2009
Plan de evaluación de estrategias de aprendizaje	09 junio 2009	06 julio 2009
Planificación de recursos Web como estrategia de aprendizaje	11 julio 2009	16 julio 2009
Recursos didácticos de aprendizaje	11 julio 2009	26 julio 2009
Cuestionario escrito sobre estrategias de enseñanza	24 noviembre	12 diciembre 2009
Planificación de ambiente de aula en su especialidad	18 diciembre 2009	09 de marzo 2010
Diseño y elaboración de recurso para la enseñanza	26 enero 2010	01 febrero 2010
Elaboración de juego didáctico	16 febrero 2010	09 marzo 2010

Aquí, vale la pena presentar los argumentos que da el profesor a favor de no calificar los foros:

> En mi plan de evaluación de ambas materias no contemplo los Foros como evaluación sumativa, sino diagnóstica y formativa. Esto para mi (sic) es importante dado que se le muestra al estudiante que, desde la didáctica, las evaluaciones "no sumativas" también aportan importantes insumos a: la contextualización de los contenidos, intercambio libre de opiniones, expresiones libres de "juicio", etc. Por mi parte me permiten observar el interés del estudiante, importante en el componente ético.

> Por otro lado, me es muy difícil lograr una evaluación objetiva de la participación, a no ser el valorar las veces que se interviene. Dado que tengo una gran diversidad de opciones de evaluación, mantendré fuera del plan de evaluación los foros. (Respuesta del profesor de DEI y DEII al Equipo Coordinador del Programa, p. 1).

En la cita anterior se encuentran dos argumentos. El primero señala que la evaluación formativa (realizada sin acompañamiento de sumativa) tiene una finalidad didáctica que él (como profesor) tiene el interés de mostrarles a los estudiantes. Este argumento lleva al investigador a hacerse la siguiente pregunta: si es así, ¿por qué el profesor escoge para dicha finalidad únicamente los foros de contenido tanto en Didáctica Especial I como en la II, siendo que tal tipo de actividad es la única que se realiza en línea y la modalidad del Programa está diseñada precisamente para darle preponderancia a las actividades en línea? Una respuesta la da el mismo profesor con el segundo argumento: le es "muy difícil lograr una evaluación objetiva de la participación, a no ser el valorar las veces que se interviene" (Respuesta del profesor, p. 1). El profesor declara no saber cómo evaluar la participación en un foro de contenido desarrollado en línea. Esta respuesta es altamente afín a lo expuesto por el profesor en entrevista en relación con su preferencia por las actividades presenciales (presentado en este capítulo en el apartado sobre la concreción de la modalidad mixta del Programa): "Para mí el aula presencial es importante para la didáctica, porque tú haces didáctica cuando hay aula, aula presencial." (22:08).

La importancia de evaluar de manera sumativa los foros de contenido es conocido y es señalada en la literatura vigente: Garrison y Anderson (2005) y Valenzuela (2007), dentro de las acciones de evaluación que deben realizarse de la calidad de los aprendizajes en línea, señalan la valoración cualitativa y cuantitativa de la participación en los debates, tanto en su frecuencia como en su calidad; siempre precedida, al inicio del curso, por la comunicación clara de los criterios de evaluación

Para entender que el desconocimiento del profesor sobre la evaluación de foros de contenido está asociado con su nivel de compromiso, debe señalarse que la institución responsable del Programa ofrece a los profesores cursos sobre mediación de aprendizajes en línea, y el profesor de las dos Didácticas no tiene cursado ninguno.

Volviendo a la respuesta del profesor al oficio de la Coordinación, se tiene que la única sugerencia sobre la que aquél manifiesta acuerdo es la conveniencia de revisar la distribución del peso evaluativo de los distintos productos, dado que dicho peso es el mismo para todos los productos y éstos muestran tener distintos niveles de complejidad y exigencia: en Didáctica Especial I todos los productos tiene un peso de 20%; en Didáctica especial II, 25% (ver plan de evaluación en Anexo 6). El profesor manifiesta: "En cuanto al peso homogéneo asignado, realizaré una revisión y la aplicaré, según mi criterio para el próximo semestre" (p. 1). No obstante, la revisión del plan de evaluación de Didáctica Especial I y II correspondiente al período siguiente (marzo – julio 2010) permite encontrar que el profesor no realiza la revisión sugerida y aceptada (pueden compararse los planes de ambos períodos, en Anexo 6).

Por lo anterior, puede sostenerse que el docente, en ninguna medida cumple con el criterio Muestra disposición favorable al cambio.

Criterio Muestra disposición favorable a la realización de acciones conjuntas de parte del equipo docente. Para el análisis de este criterio se cuenta con pocos datos. Cuando se estudia el criterio para el profesor de Práctica Profesional II y III, se expone que en períodos anteriores, éste realiza algunas actividades en conjunto con el de Didáctica Especial I y II. No se determinan los factores que hacen que se interrumpa dicho trabajo en conjunto. Actualmente, el profesor de estas dos materias no realiza ninguna actividad en conjunto con otro profesor.

En esta situación, para valorar el criterio, se debe, entonces, relacionar el mismo con dos actitudes, asociadas naturalmente con la disposición a trabajar en equipo: la apertura al cambio y la aceptación de la crítica. En relación con la primera actitud, se encuentran pocas evidencias en el profesor; no obstante, en relación con la segunda, debe decirse que el profesor da señales de asumir sin temor el ser observado y –por tanto– criticado. Por ejemplo, durante la clase en la que el investigador estuvo presente haciendo anotaciones, tomando fotografías y filmando, el profesor se mantuvo visiblemente espontáneo. Por otra parte, la Coordinación del Programa no tiene información alguna de incomodidad de parte del profesor por el hecho de que el

investigador (quien cumple funciones de Coordinador Académico del Programa) tenga acceso al aula virtual, pudiendo revisar el desarrollo de las actividades en línea.

También resulta relevante, para valorar la disposición del profesor al trabajo en equipo, el hecho de que el mismo enfatiza la dinámica de grupo como un componente relevante de la labor didáctica. Un estudiante señala respecto de las Didácticas: "Cada sesión presencial se iniciaba con una dinámica, para luego indicar con precisión el objetivo a desarrollar en el aula." (96:16). Otras evidencias del énfasis en la dinámica de grupos son: 76:18; 91:17; 93:21. Una dinámica de grupo requiere la participación coordinada de varias personas en el logro de un objetivo. Se entiende, entonces, que el profesor valora la acción coordinada de personas en el campo educativo.

Considerando lo anterior, puede inferirse con validez que el docente cumple ampliamente con el criterio Muestra disposición favorable a la integración de acciones por parte del equipo docente.

Criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular. En relación con los principios del programa, en el análisis de otros criterios de compromiso, se expone que el profesor: aprovecha poco las potencialidades del ambiente virtual (siendo que la modalidad mixta del Programa hace énfasis en las actividades en línea), muestra carecer de disposición al cambio (de allí que llegue a ser percibido como "hermético" por estudiantes) y medianamente promueve la creación de un ambiente social favorable a la participación y la realización de actividades y productos interdisciplinarios; sin embargo, de manera amplia, media los aprendizajes objeto del Programa y promueve actividades de construcción social de conocimiento y el desarrollo del pensamiento complejo; además, promueve satisfactoriamente la reflexión en los estudiantes.

Por otra parte, el profesor da señales de cumplir medianamente con un aspecto asociado no sólo con los principios del Programa sino con las materias dictadas por el mismo: el uso formativo de la evaluación.

Integrando los distintos niveles de cumplimiento que muestra el profesor, de los variados aspectos referidos, se puede afirmar que el docente cumple medianamente

con el criterio Modela coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular.

En síntesis, de acuerdo con la revisión de los once criterios de nivel de compromiso, el profesor de Didáctica Especial I y II muestra un mediano compromiso con las responsabilidades asumidas en el Programa objeto de estudio. Esta apreciación se representa en la Tabla 20 con el valor 2 (aproximación por defecto, de 2,17) para el compromiso global, valor promedio de los correspondientes con los once criterios.

Las once responsabilidades derivadas para el docente de un programa como el aquí estudiado (programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva), lucen ser concreciones para tal tipo de programa de las responsabilidades que Day (2005) considera que tiene todo docente:

1. Compromiso moral de estar al servicio de sus clientes.
2. Obligación profesional de observar y revisar periódicamente la eficacia de la propia práctica.
3. Obligación profesional de ampliar el repertorio propio, de reflexionar sobre la propia experiencia y desarrollar el dominio de conocimientos y destrezas;
4. Obligación de reflexionar y participar en las discusiones sobre la función cambiante de la profesión en la sociedad. (p. 81)

Otros autores hacen propuestas sobre el compromiso docente, claramente más cercanas a las derivadas en esta investigación. Medina & Domínguez, (1993) y Tardif (2004) señalan como una de las exigencias al docente, el tener disposición para incorporar sus esfuerzos en el trabajo colectivo de equipos coordinados de docentes.

Medina & Domínguez (1993) exponen que una de las actitudes que actualmente se espera de un docente para un docente es la autonomía (en términos cognitivos y morales) para, gracias a la reflexión, interpretar y adecuar las intenciones pedagógicas a las características de los elementos contextuales.

Tardif (2004) señala que otras dos responsabilidades de importancia del docente son: a) promover de manera deliberada un clima favorable para la activación en los estudiantes de los procesos motivacionales y cognitivos requeridos en el aprendizaje;

b) realizar de manera continua evaluación del proceso de aprendizaje y de su producto, así como de la calidad de su intervención en dicho proceso.

Formación

El estudio hasta aquí hecho sobre las condiciones del proceso formativo brindado por el Programa objeto de atención, permite concebir los aspectos en los que es requerido que el docente de éste se encuentre suficientemente formado. En la Tabla 22 se presentan las condiciones identificadas y estudiadas en esta investigación (agrupadas según la categoría a la que pertenecen) y la necesidad de formación que dichas condiciones implican.

Tabla 22. *Condiciones del proceso de formación docente en un programa de modalidad mixta y las necesidades de formación del profesor de dicho programa, implicadas por dichas condiciones.*

Condición	Necesidad de formación docente
Del contexto técnico-ambiental	
Modalidad mixta del Programa	Manejo de actividades y recursos para la promoción del aprendizaje en contextos mixtos.
	Manejo de estrategias de mediación de aprendizajes en contextos mixtos.
Uso de la plataforma tecnológica	Manejo de las potencialidades de la Plataforma empleada por el Programa.
De los contenidos	
Relevancia de los contenidos	Dominio de contenidos relevantes para la formación docente.
Secuencia de los contenidos	Consideración de secuencia conveniente en la distribución de los contenidos.
Integración de contenidos	Dominio epistemológico y estratégico requerido para la integración de contenidos.
Significatividad potencial, suficiencia y coherencia materiales – asignaciones	Consideración de la importancia de la significatividad potencial, la suficiencia y la coherencia entre los materiales entregados y las actividades asignadas.

Tabla 22. *(Continuación)*

Condición	Necesidad de formación docente
De los estudiantes	
Estado inicial de las competencias	Consideración de las implicaciones de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relativos al hecho educativo, con los que los participantes ingresan al Programa.
Expectativas	Consideración de las implicaciones de las expectativas de eficacia y de resultado con las que ingresan los participantes al Programa.
Densidad ocupacional	Consideración de las implicaciones de la densidad ocupacional característica de los participantes del Programa.
Heterogeneidad académica de los grupos	Consideración de las potencialidades y limitaciones implicadas por la heterogeneidad académica de los grupos.
De los docentes	
Nivel de compromiso	Toma de conciencia de las implicaciones prácticas de los principios y fundamentos del Programa, así como de la materia que se tiene bajo responsabilidad.

Como muestra la Tabla 22, de acuerdo con el análisis de las condiciones en las que se desarrolla el proceso de formación docente mediante un programa de modalidad mixta, es requerido que los docentes de tal tipo de programa estén suficientemente formados para el enfrentamiento de una variedad e retos.

Por una parte, debe manejar la amplia gama de actividades y recursos necesarios para la promoción del aprendizaje en modalidad mixta. Como lo muestran Castallo & Palacio (Castellano & Palacios, 2008; Palacio & Castallo, 2008), debido a los acelerados cambios que se han registrado en las TIC's en los últimos cinco años, los recursos tecnológicos de uso educativo con los que actualmente se cuenta son muchos más amplios y tienen mayores potencialidades que aquellos con los que se contaba

cuando el Programa se diseña. Al respecto, la Coordinadora General del Programa, ha manifestado que:

> El cambio que se ha dado en el uso de las TIC's, en estos cinco años, es increíble. O sea, yo recuerdo hace cinco años, que no era posible pensar en un blog, que no era posible pensar en un "Wiki". Solamente estábamos pensando en un foro y estábamos pensando incluso, algunos de nosotros, en actividades como la WebQuest. Pero no fue contemplado en ninguno, a nosotros nos faltó, por supuesto, cuando pensábamos en globalidad, y se pensó en globalidad, pero no se pensó en los mecanismos que utiliza la globalización para eliminar la barrera espacio-tiempo. Eso es de muy reciente data, de muchísima reciente data. Lo que te dice que el Programa tiene que ser en este momento, reformulado, si no en su concepción, si en los aspectos procedimentales. (154:55)

En efecto, se evidencia que en el Programa no se emplean recursos que actualmente están disponibles para uso educacional, particularmente de la llamada Web 2.0. Castallo & Palacio (Castellano & Palacios, 2008; Palacio & Castallo, 2008) sostienen que sitios como el blog y el wiki tienen aplicaciones que permiten privilegiar el aprendizaje colaborativo y continuo, requeridos en los contextos de la sociedad de conocimiento. En ambos trabajos se describen las potencialidades de dichas aplicaciones.

La Figura15 muestra un mapa conceptual de las actuales redes sociales con aplicación educativa, empleado por De Jaro (2010), para exponer información sobre dichos recursos. Las referidas redes son categorizan en horizontales (no controladas o controladas colectivamente) o verticales (manejadas de manera centralizada); éstas últimas, a su vez, se categorizan en las destinadas a descargar programas y las dedicadas al intercambio informativo.

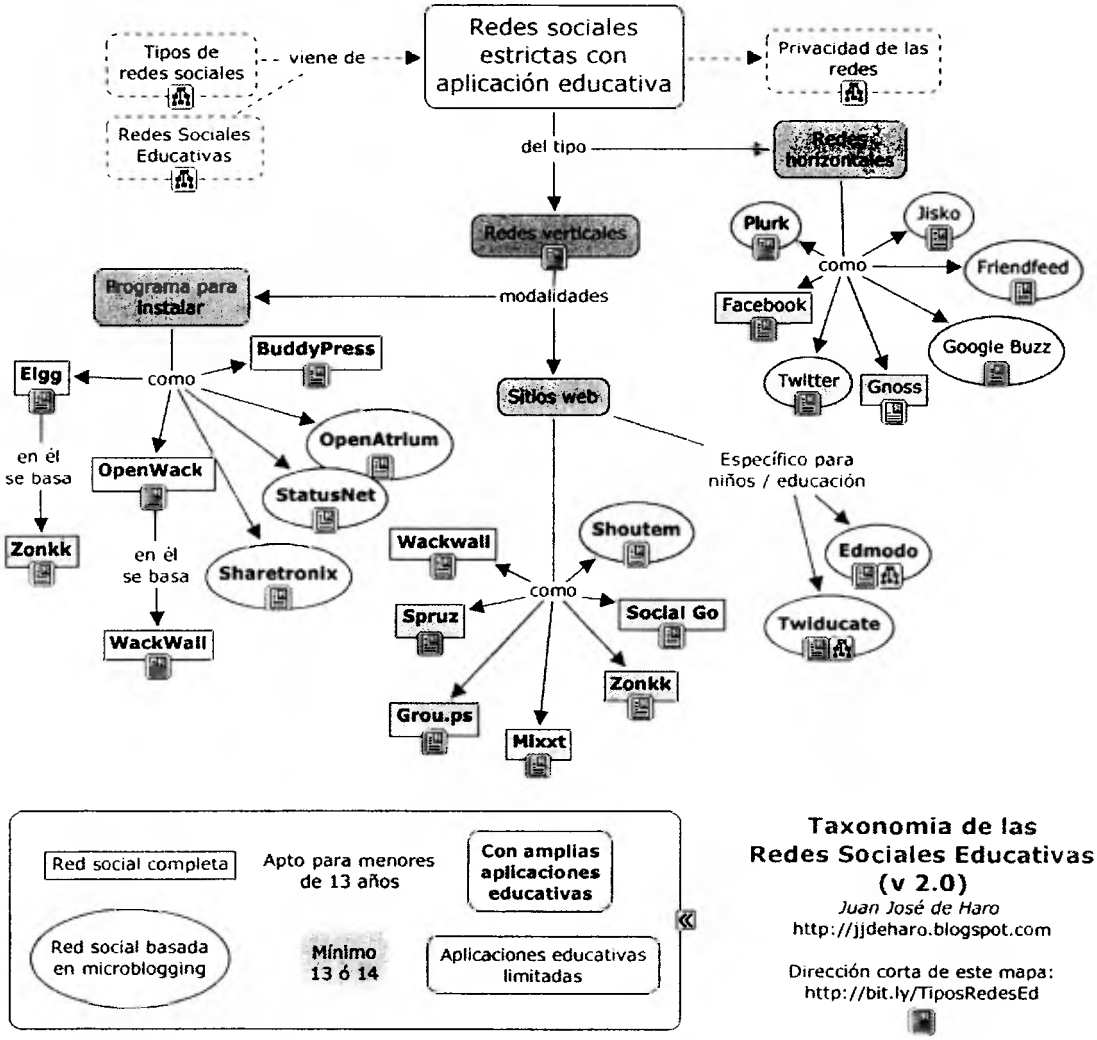

Figura 15. Redes sociales con más aplicaciones educativas, excluyendo aquellas en las que se precisa ser mayor de edad para usarlas o las que no tienen una potencialidad educativa genérica. Tomada del blogspot de De Jaro, Juan José (2010)

En segundo lugar, el profesor de un programa de formación docente, basado en la práctica reflexiva y de modalidad mixta, requiere manejar eficientemente estrategias de mediación de aprendizaje en ambiente presencial y virtual.

En tercer lugar, necesita manejar eficientemente las distintas potencialidades de la plataforma tecnológica empleada por el Programa.

En cuarto lugar, tal profesor requiere dominar tanto a nivel epistemológico como didáctico los contenidos relevantes para la formación docente, de tal manera que pueda: a) identificar la relación entre los contenidos de su materia con los de las

áreas de contenido relevantes; b) promover aprendizajes de contenidos de áreas no explícitamente asociadas a la materia de la que se encarga; c) avanzar hacia el dominio de contenidos que actualmente muestra no manejar.

En quinto lugar, se espera que el profesor de un programa como el analizado, que considere la secuencia conveniente en la distribución de los contenidos. Como es señalado desde teorías de psicoeducativas que hacen énfasis en la cognición (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Díaz-Barriga & Hernández, 2002), la secuencia en la que se manejan el contenido de cualquier disciplina es un factor influyente en el aprendizaje significativo.

En sexto lugar, tendrá la exigencia de dominar los aspectos epistemológicos y estratégicos requeridos para la integración de contenidos. Como muestra el análisis realizado acá, la integración de contenidos requiere del uso de determinados conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales asociados con la interdisciplinariedad y el pensamiento complejo. El estudio de este requerimiento se amplía en el análisis de la práctica reflexiva como modelo didáctica (Capítulo V)

En sexto lugar, requiere considerar la importancia de la significatividad potencial, la suficiencia y la coherencia de los materiales entregados y las asignaciones.

En séptimo lugar, necesita tomar en cuenta las implicaciones de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relativos al hecho educativo, con los que los participantes ingresan al programa. Tener identificados dichos conocimientos le permitirle al docente focalizar su acción en los aprendizajes requeridos por el estudiante y estar atento de los posibles obstáculos que los conocimientos previos de éste pueden representar para dichos aprendizajes.

En octavo lugar, debe considerar las implicaciones de las expectativas de eficacia y de resultado con las que ingresan los participantes al programa. El análisis de estos aspectos muestra que hay expectativas que contribuyen con el proceso formativo, mientras otras lo obstaculizan.

En noveno lugar, requiere entender las implicaciones de la densidad ocupacional característica de los participantes de un programa dirigido a adultos. Tal densidad

incrementa el nivel de dificultad para el cumplimiento de las responsabilidades estudiantiles y, consecuentemente, disminuye la motivación por el procesamiento profundo de los contenidos. Tener conciencia de esta condición y de sus implicaciones le permitiría al docente del Programa gestionar las materias de tal forma de evitar o contrarrestar tales efectos, sin afectar negativamente la calidad del proceso.

En décimo lugar, necesita considerar las potencialidades y limitaciones implicadas por la heterogeneidad académica de los grupos. El análisis realizado muestra que esta condición de los participantes tiene implicaciones en: a) la toma de decisiones sobre la realización de actividades de manera individual o en equipo; b) la concreción de la interdisciplinariedad como macroestrategia del Programa; c) la ampliación de la capacidad de los participantes para comprender distintos puntos de vistas; d) el disfrute de las actividades (ver apartado en este capítulo). La formación del profesor del programa puede estar orientada a promover en él el uso de esta información en la planificación y conducción de las actividades de aprendizaje.

En undécimo lugar, le es necesario tomar conciencia de las diversas implicaciones prácticas de los principios y fundamentos del programa, así como de la materia que tiene bajo responsabilidad. En este sentido, puede ser conveniente considerar un asunto revelado por el análisis realizado: el compromiso con los principios teórico-metodológicos contenidos en los documentos del Programa objeto de estudio no es manifiesto de manera plena por ninguno de los docentes de las materias que son objeto especial de atención en esta investigación: dos de ellos muestran tener un amplio compromiso, uno muestra un mediano compromiso y uno muestra un bajo compromiso (ver apartado en este capítulo). Este aspecto revela que poseer información sobre lo esperado no le es suficiente al profesor para cumplir con ello; se hace notable la necesidad de un proceso formativo dirigido a componentes más profundos de la cognición, capaz de promover el cambio actitudinal.

Estos hallazgos relativos a la formación del docente de un programa que incorpora la modalidad a distancia presentan altas coincidencias con planteamientos actuales. Valenzuela (2010) estudia los requerimientos de un profesor de educación a

distancia; señala que el mismo debe saber: a) orientar al estudiantes sobre las implicaciones del aprendizaje autónomo y autorregulado; b) comunicarse con eficiencia mediante la escritura, puesto que ésta es la vía preferencial en la educación a distancia; c) identificar los conocimientos relevantes para la formación de las poblaciones que atiende; d) aprovechar las herramientas de la plataforma tecnológica disponible para la enseñanza y el aprendizaje; e) manejar los grupos que conforman la comunidad de aprendizaje para que ésta cumpla su finalidad; f) promover la participación activa de los estudiantes en las actividades colaborativas; g) mantener su presencia virtual en los espacios de interacción, ofreciendo atención de manera oportuna.

Concluyendo

El anterior apartado (dedicado a la formación del docente), dado que presenta de manera sintética las condiciones estudiadas en el presente capítulo, sirve como resumen y conclusión del mismo. Nótese que la Tabla 22 presenta las condiciones estudiadas y que la prosa explicativa de las necesidades de formación del profesor del Programa, implicada por dichas condiciones, sintetiza lo hallado en el estudio.

La Figura 16 presenta las condiciones referidas identificadas y estudiadas. El mismo no representa las múltiples relaciones analizadas entre las distintas condiciones, debido a que tal representación lo saturaría de tal manera que sería poco comprensible. Tampoco representa, por la misma razón, las relaciones que el análisis permite establecer entre las condiciones y los componentes de proceso y de resultado que son objeto de análisis de los Capítulos V, VI y VII de este informe.

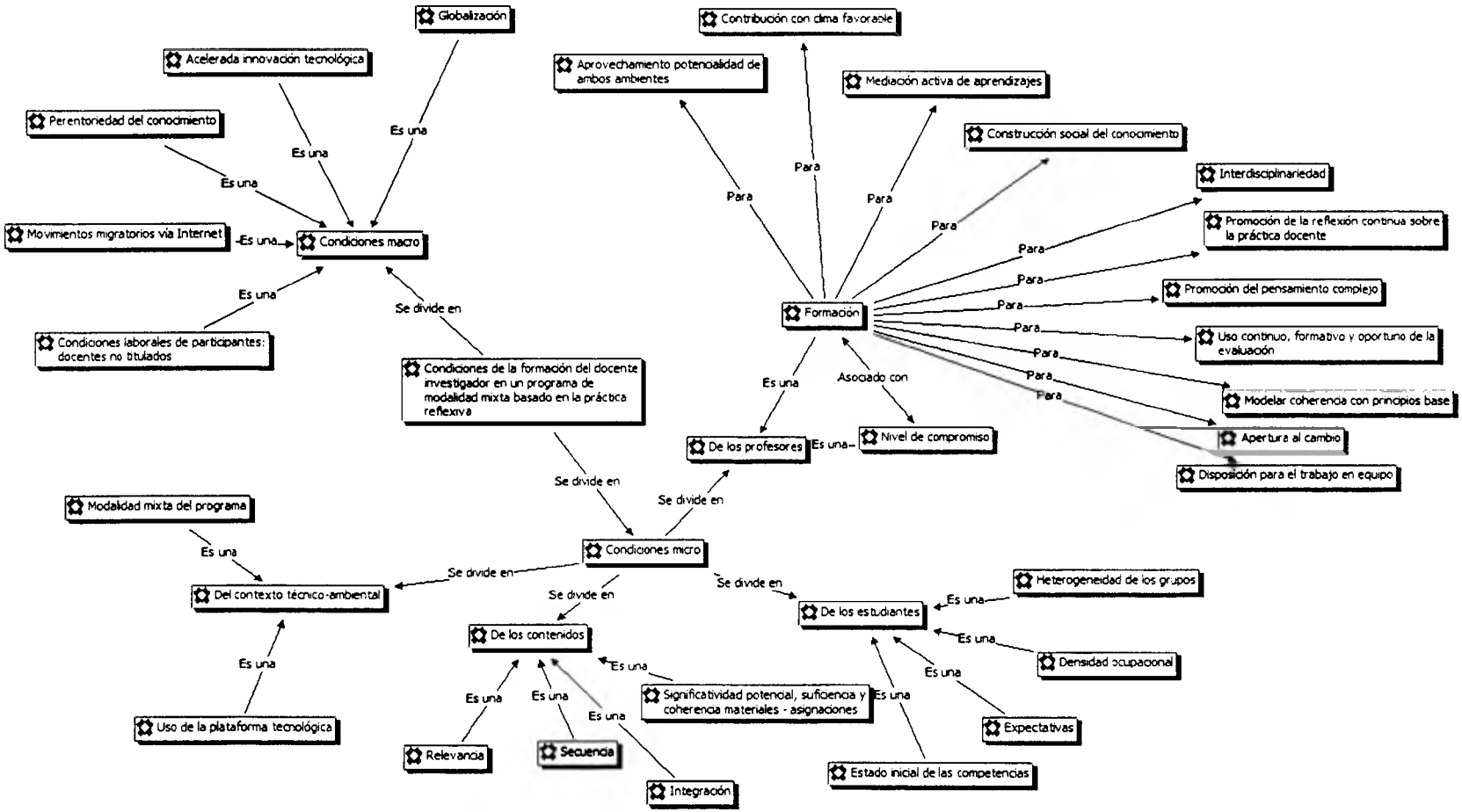

Figura 16. Condiciones de la formación docente en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.

CAPÍTULO V

FINES Y MACROESTRATEGIA DEL PROCESO FORMATIVO

Conforme se desarrolla, en el capítulo anterior, el análisis de las condiciones del proceso estudiado, se van dando dos fenómenos: a) la atención se va centrando en las siete materias teórico-instrumentales del Programa: las Práctica Profesional I, II y III, Investigación Educativa, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes, delimitándose el espacio del programa a estudiar; b) van emergiendo elementos propios del proceso y se va estableciendo enlaces entre las condiciones y estos elementos, avanzando hacia la categoría central de análisis.

Prosiguiendo en estos dos fenómenos del análisis, en el presente capítulo se analizan los hechos dados o referidos solamente a las mencionadas materias teórico-instrumentales, con detenimiento en dos categorías de componentes de procesos: los fines y la macroestrategia (o modelo didáctico). De esta manera, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

Objetivo específico 2: Identificar los fines pedagógicos de un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva como modelo didáctico.

Objetivo específico 3: Describir analíticamente la práctica reflexiva como modelo didáctico de un programa de modalidad mixta orientado a la formación docente.

Los fines pedagógicos centrales son los principales logros de aprendizaje que se espera de las actividades realizadas en las distintas materias del Programa y de las interacciones entre los actores del Programa. La macroestrategia hace referencia a la integración de las acciones formativas más abarcadoras, es decir acciones: a) en las que se involucran tanto docentes como estudiantes; b) que se desarrollan en las distintas materias, en los distintos momentos de la secuencia del proceso; c) que subsumen las diversas acciones dirigidas a promover el aprendizaje.

A continuación se señalan las condiciones analizadas, así como los fines pedagógicos y los componentes estratégicos que van emergiendo de tal análisis:

1. En el análisis de la relevancia de los contenidos se identifica, como un contenido relevante del área de filosofía, la concepción ontológica del pensamiento complejo y la concepción epistemológica del conocimiento como construcción social y red interdisciplinaria. Estos contenidos se relacionan con la estrategia de la interdisciplinariedad y con una finalidad pedagógica de varias materias instrumentales: la integración de conocimiento. La estrategia de la interdisciplinariedad es parte también del contenido relevante de las áreas de la didáctica y de la investigación educativa; su implementación se encuentra positivamente relacionada con una condición de los participantes: la heterogeneidad académica de los grupos, y se considera como un criterio de valoración del nivel de compromiso del docente.
2. En las áreas de didáctica e investigación educativa, se identifican dos contenidos relevantes en los que se hayan relaciones con elementos del proceso: la planificación y la evaluación educativas. Por su parte, el contenido evaluación educativa también se identifica –como resulta lógico– en el área de evaluación educativa. El análisis adelanta que estos dos contenidos (la planificación y la evaluación) constituyen fines pedagógicos de varias de las materias teórico-instrumentales del Programa.
3. En el área de didáctica, así como en el de psicología educativa, se identifica otro contenido que resulta relevante para la formación del docente investigador: el uso de estrategias didácticas para el aprendizaje significativo y estratégico. De acuerdo con el análisis, este elemento es un fin pedagógico de varias materias teórico-instrumentales, aunque con orientación marcada al aprendizaje significativo y mucho menor al estratégico. Esta desigualdad de énfasis motiva la propuesta –sostenida por la teoría vigente– de la incorporación en el Programa (a nivel de fines, contenidos y procesos) de estrategias didácticas para el aprendizaje estratégico.
4. Hay dos elementos de proceso que aparecen relacionados con el contenido de las áreas de didáctica, filosofía, evaluación educativa y de investigación educativa: a) el fin pedagógico de aprender a reflexionar y b) la práctica de la

reflexión. Ambos elementos se integran en la macroestrategia propuesta por el Diseño Curricular del Programa para su eje integrador: la práctica-reflexiva. Se justifica que la promoción de la reflexión sobre la práctica se considere en esta investigación parte de los criterios de valoración del compromiso docente y que la misma se encuentre en las siete materias teórico-instrumentales.

5. Finalmente, el análisis de los contenidos relevantes del área de investigación educativa conduce también a la identificación, en los hechos, de la macroestrategia de la práctica reflexiva, materializada a través los procesos de la investigación-acción.

Otro elemento analizado en el Capítulo IV, relacionado –por contraste, en este caso– con los fines pedagógicos identificados, es el conocimiento inicial de los participantes. En la Tabla 23, se presenta el conocimiento conceptual, actitudinal y procedimental inicial del participante a cuyo cambio va dirigido cada fin pedagógico.

Tabla 23. *Conocimiento inicial del participante y fin pedagógico orientado a modificarlo.*

Conocimiento inicial del participante	Fin pedagógico: Aprender a:
Concepción de la evaluación como proceso limitado al aprendizaje y aislado de éste. Uso de pocas y no variadas técnicas de evaluación.	Evaluar
Visión simplista de la educación: la función docente reducida a la de enseñar. Actuación docente conducida por intuición, imitación, automatización, ensayo y error. Uso poco eficiente del tiempo.	Planificar
Concepción empírica y simplista del proceso de aprendizaje y sus factores. Concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento. Poca flexibilidad en el manejo de asuntos estudiantiles. Énfasis en estrategias expositivas de enseñanza, con dificultad para la mediación de aprendizajes significativos.	Aplicar estrategias docentes para el aprendizaje significativo y estratégico.

Tabla 23. *(Continuación)*

Conocimiento inicial del participante	Fin pedagógico: Aprender a:
Concepción de la ciencia reducida a las ciencias naturales.	Integrar conocimientos
Concepción del éxito docente como dependiente de manera exclusiva del dominio del contenido.	Reflexionar

Hay un conocimiento actitudinal inicial de los participantes, que no aparece en la Tabla 22, debido a que el mismo no contrasta con los fines pedagógicos; por el contrario, es un conocimiento que favorece el logro de los distintos fines pedagógicos y está asociado particularmente con uno. Tal conocimiento actitudinal es el *reconocimiento de la carencia pedagógica propia*, asociado sustancialmente con el fin pedagógico de aprender a reflexionar.

Por otra parte, hay un conocimiento procedimental inicial de los participantes que no aparece en la Tabla 22, debido a que su cambio no es abordado por un fin pedagógico en particular sino por la conjunción de los mismos; se trata del *manejo de nivel inicial de procedimientos de investigación*. Aprender a investigar en educación es un fin pedagógico cuyo logro, como se expone detenidamente en el Capítulo VII del presente informe, resulta de la integración de los cinco fines analizados en este capítulo: evaluación, planificación, aplicación de estrategias didácticas, integración de conocimientos y reflexión.

Finalmente, hay dos condiciones de conocimientos iniciales de los participantes cuyo cambio no es abordado por ningún fin pedagógico central de las materias teórico-instrumentales del Programa, ni su cambio se logra –a diferencia del señalado en párrafo anterior– por la conjunción de los distintos fines. Como se muestra en el Capítulo VII, el cambio de dichas condiciones iniciales se logra de forma colateral, gracias a la acción transversal del Programa. Tales condiciones de conocimientos iniciales son: a) evitación de contacto afectivo con alumnos; b) énfasis en la comunicación unidireccional docente – alumno; dificultades en la comunicación. El primero es parte del conocimiento actitudinal; el segundo, parte del conocimiento

procedimental; ambos –como muestra el Capítulo VII– son componentes de la competencia comunicativa, desarrollada por el Programa como eje transversal.

En lo que sigue, se analizan los datos asociados, primeramente, con los fines pedagógicos centrales de las siete materias teórico-instrumentales objeto de atención y, posteriormente, con la macroestrategia puesta en acción en dichas materias.

Los Fines Pedagógicos Centrales: Aprender a...

¿Qué fue primero, el huevo o la gallina?

El epígrafe de este apartado está debido a la gran dificultad para determinar el orden de análisis de los fines pedagógicos de las materias teórico-instrumentales, sobretodo el aprender a evaluar y el aprender a planificar. Si la evaluación es un proceso que debe ser planificado y la planificación es un proceso que se soporta en una evaluación previa (diagnóstica), se abren dos preguntas: a) ¿Con cuál proceso se inicia la práctica docente?; b) ¿en la formación docente, el aprendizaje de cuál proceso debe ser iniciado primeramente?

Un hecho dado en el Programa objeto de estudio permite darle respuesta a estas preguntas y, consiguientemente, decidir respecto del orden del análisis de los fines evaluar y planificar: siguiendo el modelo de la investigación-acción, en la secuencia de la investigación realizada en el marco del eje integrador, el diagnóstico (un tipo de evaluación) es el primer proceso, ubicándose consecuentemente en el Primer Semestre del Plan de Estudios; la planificación se ubica en la segunda fase, abordándose su aprendizaje en el Segundo Semestre. Con base en este hecho, se decide en este capítulo analizar primero los datos asociados con el fin de aprender a evaluar y luego los relativos al fin de aprender a planificar.

Evaluar

Tal como señalan actores como Cerda (2000) y Escudero (2003), evaluar consiste en un proceso complejo que se inicia con la recolección de información sobre una realidad y culmina con la emisión de juicios de valor sobre dicha realidad. Así, la evaluación atraviesa una fase indagatoria, una descriptiva-analítica, una interpretativa y una valorativa.

De acuerdo con los hechos analizados, aprender a realizar este proceso es el fin pedagógico central de tres de las materias teórico-instrumentales objeto de análisis: Práctica Profesional I, Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa. No obstante, como el análisis muestra, también se encuentra como fin pedagógico en Didáctica Especial I y II, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

En relación con Práctica Profesional I, se tiene que en el Capítulo IV del presente informe se muestra que, siendo dicha materia la primera del eje integrador del Programa, y que éste se desarrolla siguiendo una secuencia asociada a los procesos de la investigación-acción, aquélla materia es dedicada a la realización de la fase de diagnóstico. El programa de la materia señala como objetivo general de la misma, que el participante, sobre la base de los planteamientos de la investigación-acción y los de las otras materias del semestre, "aplique dichos planteamientos para intervenir reflexivamente en la solución de problemas que detecte en el contexto en el que se desempeñe." (Ver programa en Anexo 6). Aunque dicho objetivo luce sobregeneralizador, pues la intervención es asunto de materias posteriores del Eje Integrador, señala lo que al estudiante le corresponde hacer en el marco de la materia: detectar, describir y analizar un problema en el contexto en el que se desempeña como docente.

Los contenidos contemplados en los materiales programáticos de la materia (ver programa y cronograma de actividades en Anexo 6) constituyen insumos requeridos para la realización del diagnóstico de la situación que en otro momento será intervenida: a) Investigación y docencia; b) El proceso de investigación; c) Técnicas e instrumentos de recolección de datos: validez y confiabilidad; d) Análisis de datos; e) Investigación cualitativa: fase 1, diagnóstico; f) Fundamentos teóricos del problema. El 70% de la nota total de la materia está distribuida entre tres productos sustancialmente relacionado con el diagnóstico: la identificación del problema; el diagnóstico y el informe final. La estructura que se indica para este último en las instrucciones de las actividades de la Sesión 15 (ver guía de actividades en Anexo 6) muestra que dicho informe está limitado al diagnóstico:

- Introducción: explique qué, por qué, cómo y cuándo de la investigación

- Capítulo 1. El problema de investigación
- Capítulo 2. Fase 1: diagnóstico completo
- Capítulo 3. Marco teórico o bases conceptuales que sustentan la investigación
- Bibliografía

Estas evidencias documentales de que la materia Práctica Profesional I tiene como fin pedagógico central el aprender a diagnosticar son respaldadas por las declaraciones de estudiantes y profesores. En su Memoria Final, un participante escribe, respecto de Práctica Profesional I, que "A través de esos y otros métodos, pude establecer un diagnóstico de la problemática en el curso de Ética" (76:10), asignatura dictada por el participante en una institución de educación superior; y un egresado, al preguntársele si en Práctica Profesional se estudió evaluación, responde: "Sí. Diagnosticar es evaluar". (153:33). Otras evidencias que pueden consultarse: 11:40; 23:10; 76:10.

En relación con Evaluación de los Aprendizajes, el título de la materia habla por sí solo. No obstante, puede resultar útil presentar evidencias más fuertes. El programa de la materia señala que sus objetivos generales son: a) "Adquirir una actitud crítica y científica en relación con el proceso de evaluación..." y b) "Planificar y ejecutar procesos evaluativos de acuerdo a la naturaleza de las competencias y/u objetivos". Los temas incluidos en el mismo documento y en el cronograma de cctividades (ver Anexo 6) son coherentes con dichos objetivos y contempla los distintos aspectos de la evaluación educativa cuyo aprendizaje se espera promover en el aprendizaje. A continuación, parte de dichos contenidos:

- Función pedagógica, social y ética de la evaluación.
- Evaluación por objetivos y por competencias
- Evaluación desde la transversalidad
- Principios de la evaluación
- Tipos de evaluación
- Establecimientos de las competencias, criterios e indicadores
- Técnicas de evaluación
- Instrumentos de y para la evaluación
- Análisis cuantitativo y análisis cualitativo

En cuanto a la consideración del aprender a evaluar como fin pedagógico central de la materia Investigación Educativa, en el Capítulo IV se expone que en ésta se da una repetición de temas de la materia Evaluación de los Aprendizajes, junto con la incorporación, en forma minoritaria, de temas vinculados específicamente con la investigación educativa. Novedades del tratamiento del tema evaluación en Investigación Educativa respecto de Evaluación de los Aprendizajes son:

1. El cambio en los instrumentos de evaluación: en Evaluación de los Aprendizajes se estudian listas, escalas y la prueba objetiva, mientras que en Investigación Educativa se estudian la prueba oral y la prueba de ejecución (ver en Anexo 6 las pautas para la elaboración de los instrumentos correspondientes a cada materia)
2. El tipo de evaluación: mientras que en Evaluación de los Aprendizajes la evaluación estudiada y aplicada es de tipo heteroevaluación (el objeto de evaluación es solamente el aprendizaje del estudiante), en Investigación Educativa se agrega la autoevaluación del participante del Programa –tanto como estudiante como docente en su campo de trabajo–. Este último proceso forma parte de la reflexión que le da cuerpo a la Memoria Final; así lo entienden los participantes: un estudiante, ante la pregunta acerca de cómo llamaría el proceso de elaborar la Memoria, responde diciendo: "De evaluación, diría yo. Ya sería un proceso de evaluación, donde recojo todo y evaluó." (150:180). Otras evidencias: 76:141; 100:397.

En el caso de Práctica Profesional I, el aprender a evaluar (particularmente, a diagnosticar) se establece con fines investigativos; de allí que los contenidos asociados con dicho proceso estén referidos a la investigación educativa. A diferencia de ello, en el caso de Evaluación de los Aprendizajes, el aprender a evaluar se enmarca en la docencia: el logro de objetivos de aprendizaje o el desarrollo de competencias. En Investigación Educativa –se vuelve a la finalidad investigativa de la evaluación.

Además de tenerse como fin pedagógico central de las referidas materias, el aprender a evaluar es parte de los fines no centrales de las otras materias teórico-instrumentales: Didáctica Especial I y II y Práctica Profesional II y III.

En Didáctica Especial I, tres de los siete objetivos específicos contemplados en el programa están asociados con la evaluación (ver Programa de la materia en Anexo 6):

1. Evaluar los elementos fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
2. Conocer, aplicar y evaluar técnicas y estrategias didácticas orientadas la investigación el aprendizaje cooperativo.
3. Aplicar, analizar y evaluar el uso de las herramientas multimedia en el proceso de aprendizaje.

En consistencia con estos objetivos, en la materia se contemplan los siguientes temas de la evaluación educativa (Ver programa de la materia en Anexo 6):

1. Valor didáctico de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Características de una evaluación constructivista en la enseñanza de la filosofía, matemática, física, biología, química, geografía e historia.
2. Técnicas de evaluación informal, semiformal y formal: El portafolio, el registro anecdótico y el diario de clases.
3. Técnicas de evaluación informal, semiformal y formal: Pruebas y exámenes. Los trabajos de investigación. Mapas conceptuales.

Un estudiante comenta sobre la materia: "Las estrategias de aprendizaje estudiadas se enfocaron hacia un aprendizaje significativo bajo una interpretación constructivista, para lo que se estudiaron [...] las características de una evaluación constructivista en la enseñanza" (79:26)

En Didáctica Especial II, aunque el programa de la materia y el cronograma de actividades no contemplan explícitamente contenidos asociados a la evaluación, la materia incorpora una actividad calificada (ponderación 25%) que fomenta el aprendizaje de la evaluación, particularmente de la autoevaluación del docente: la elaboración del cuestionario (de autorrespuesta) sobre estrategias que regularmente realiza el participante del Programa en su labor como docente. Ver en Anexo 6 las pautas de Sesión 7, y en Anexo 25, cuestionario respondido por un estudiante).

En Práctica Profesional II se contemplan temas asociados con procesos de diagnóstico y valoración de resultados, como insumos para el diseño del plan de acción (ver cronograma de actividades en Anexo 6):

1. Técnicas cualitativas de recolección de datos: La observación participante; La entrevista cualitativa.
2. El procesamiento y análisis de los datos: La codificación y la tabulación; Análisis, interpretación y explicación; El análisis cualitativo de datos; Criterios de validez en la investigación cualitativa y estándares de valoración aplicables a la investigación cualitativa y cuantitativa.

La incorporación de la evaluación como fin pedagógico de Práctica Profesional II se registra también en la guía para la elaboración del informe final de dicha materia (producto que incluye el plan de acción): en la misma se solicita incorporar en el trabajo el diagnóstico de la situación a la que se aplicarán las acciones contempladas en el plan, así como indicar las técnicas que se utilizarán para valorar los resultados de la aplicación del plan. (Ver guía para la elaboración del informe de Práctica Profesional II en el Anexo 6). El profesor de la materia declara: "Al final, ellos [los participantes] hacen el plan de acción... deben ampliar el diagnóstico y tienen que hacer la propuesta y hasta hacer la propuesta de cómo lo van a evaluar a pesar no han visto evaluación." (23:13)

La retomada del diagnóstico (producto central de Práctica Profesional I) en Práctica Profesional II, con la intención de validarlo o mejorarlo, es declarada por un participante: "yo sí he notado una mejoría en el diagnóstico en comparación con el primer semestre, con el segundo" (25:30) y considerada por la Coordinadora General del Programa como parte del proceso normal y conveniente del desarrollo de la investigación-acción:

> Se continúa tomado ya no necesariamente de la misma actividad porque el docente puede haber cambiado de campo laboral, pero una actividad secuencial donde va más allá de la observación y el diagnóstico de problemas más o menos a instrumentar, a un análisis más profundo de alguna situación planteada. (154:5).

En Práctica Profesional III se retoman técnicas de recogida de datos, con la finalidad de que sean utilizadas para la valoración de los resultados del plan de acción, cuya aplicación se realiza en el marco de dicha materia: Técnicas cualitativas de recogidas de datos: Datos verbales y visuales; Técnicas mediante observación, técnicas mediante entrevistas y técnicas subjetivas de los fenómenos sociales. (Ver cronograma de actividades en Anexo 6). El profesor expone respecto de la consideración de la evaluación en la ejecución del plan de acción:

> Aunque ellos operativizan el plan de acción, lo ejecutan, pero de todas maneras allí viene el análisis, de "cómo lo hice, cuál fue el estilo de aprendizaje, qué observé, qué me dijo el compañero que me observó, qué dijeron los estudiantes". Entonces hay un proceso de análisis sobre el aprendizaje. No es sólo conocimiento, la comprensión, sino el análisis, la evaluación y la valoración. (23:37)

Un estudiante declara sobre la finalidad integrada (docente-investigativa) de la evaluación en el marco de PPIII: "Se recordó nuevamente [...] las técnicas, procesamiento y análisis de datos cualitativos efectivos para la Investigación en curso, con el fin de dar al final propuestas y sugerencias pedagógicas innovadoras." (85:58).

En síntesis, el análisis muestra que el aprender a evaluar es un fin pedagógico central de tres materias teórico-instrumentales del Programa: Práctica Profesional I, Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa. También muestra que dicho fin pedagógico se encuentra de manera no central en las otras cuatro materias teórico-instrumentales: Didáctica Especial I y II y Práctica Profesional I y II. Excepto en las dos Didácticas Especiales, el tratamiento de la evaluación como tema de estudio tiene una finalidad en la que la docencia y la investigación se integran.

Planificar

Aprender a planificar es el asunto central de la segunda materia del eje integrador: Práctica Profesional II. Las tres categorías de contenidos contemplados en su programa y cronograma de actividades (propuestas de la educación holística, modalidades de investigación cualitativa y técnicas cualitativas de recolección de datos –ver Anexo 6–) van dirigidas a ofrecer insumos para la elaboración del plan de

acción, en cumplimiento de la segunda fase de la investigación-acción desarrollada a través del eje integrador del Programa. Así es declarado por los participantes: Un estudiante expone en su Memoria Final: "Tomando en cuenta las ideas de la educación holística se nos orientó en la realización de un plan de acción que permitiera alcanzar los objetivos planteados en la investigación realizada en el primer semestre." (78:46). Otro declara:

> También se estudiaron distintas técnicas de recolección de datos como la observación participante y la entrevista cualitativa, así como la codificación y la tabulación, el análisis, interpretación y explicación como técnicas de procesamiento y análisis de los datos, todo esto con el fin de adquirir destrezas en el diseño y utilización de diferentes instrumentos para la recogida de información y el procesamiento y análisis de datos para cubrir la segunda fase en el abordaje de una investigación-acción como es la elaboración del plan de acción. (79:54).

El aprender a planificar también es un fin central de Didáctica Especial I y II, así como de Evaluación de los Aprendizajes.

En Didáctica I y II se centra la atención en la planificación docente. En la primera, se dedica una actividad a la planificación de la evaluación de estrategias de aprendizaje empleadas por alumnos de los participantes del Programa y una actividad a la planificación de un recurso de la Web (ver formatos de planificación en Anexo 6); asimismo, como contenido es tratado el método de resolución de problemas de George Polya, el cual contempla la planificación como un importante paso, y dicho contenido es la base de la realización de una actividad en equipo (ver Resolución de Problemas. Método de Polya en Anexo 6, material ofrecido por el docente).

En Didáctica Especial II, aunque la nominación de ningún tema de los contemplados en el cronograma de actividades hace referencia explícita al proceso de planificación, tres de las cuatro actividades de la materia (la planificación de un ambiente de aula, la clase con recursos de enseñanza y la elaboración de juego didáctico) incluyen el proceso de planificar como parte importante de la misma (ver instrucciones de dichas actividades en Anexo 6).

El lugar de la planificación como objeto de aprendizaje en Didáctica Especial I y II es reconocido por participantes del Programa. Un estudiante, a finales del Tercer

Semestre, señala que los logros que ha obtenido como docente se debe en gran parte a las enseñanzas dadas por el profesor de dichas materias, "al enfatizar y hacernos ver la radical importancia de planificar adecuada y seriamente nuestras clases." (83:32). También 152:220.

En cuanto a Evaluación de los Aprendizajes, el lugar central de la planificación como objeto de aprendizaje también se hace notar. En la primera materia, el 40% de la calificación total está concentrado en actividades que tienen un importante componente de planificación: la planificación de la evaluación y el diseño de tres instrumentos (la lista de cotejo, la escala y la prueba objetiva; ver pautas para estas actividades en Anexo 6).

En Práctica Profesional III e Investigación Educativa, aunque no de manera central, también se tiene el aprender a planificar como una finalidad. En la primera materia, dos de las actividades consisten en realizar una planificación didáctica: el ejercicio del pensamiento complejo y el ejercicio sobre transversalidad. El primero se trata de planificar una actividad educativa en la que un tema debe ser tratado desde la conjunción de varios puntos de vistas; en el segundo, se debe planificar una actividad de enseñanza en la que se debe prever el tratamiento de temas transversales a la vez que se tratan los temas de un área del saber determinado (ven en Anexo 6 con instrucciones para ambos ejercicios).

En cuanto a Investigación Educativa, dos de las actividades incorporan de manera relevante el proceso de planificación: la planificación de una investigación y el diseño de instrumentos (prueba escrita objetiva, prueba oral y prueba de ejecución, ver pautas para estas actividades en el Anexo 6).

Estudiantes reconocen el aprender a planificar como un aporte importante de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa. Ver 77:195; 152:10; 153:20. En esta última evidencia, un egresado lo expresa así:

> En las dos materias planificas. Yo aprendí con las dos materias. ¿Qué aprendí con las dos materias? Yo aprendí a básicamente a planificar. Es necesario planifica: seguir unos pasos, dependiendo de lo que quieras, de lo que se necesite en el momento. (153:20)

En síntesis, aprender a planificar es un fin pedagógico central en cuatro de las materias teórico-instrumentales: Práctica Profesional II, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes. Asimismo, dicho fin se encuentra de manera no central en dos de dichas materias: Práctica Profesional III e Investigación Educativa.

Aplicar Estrategias Didácticas

Como se expone en el apartado anterior, la planificación cuyo aprendizaje se promueve en Didáctica I y II y en Práctica Profesional II y III tiene como objeto la intervención pedagógica, es decir, se trata de la planificación de actividades de enseñanza. Esto implica que lo afirmando anteriormente sobre el aprender a planificar como fin pedagógico en las referidas materias comprende, a su vez, el fin pedagógico de aprender a aplicar estrategias didácticas.

El aprender a aplicar estrategias didácticas como fin central de Didáctica Especial I es planteado por cinco de los siete objetivos específicos del programa de la materia (ver Anexo 6):

1. Aplicar las teorías del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias.
2. Conocer, aplicar y construir diseños instruccionales y proyectos pedagógicos.
3. Conocer, aplicar y evaluar técnicas y estrategias didácticas orientadas la investigación el aprendizaje cooperativo.
4. Conocer y aplicar los diferentes recursos didácticos que faciliten la adquisición de competencias especificas en las diferentes áreas del conocimiento, en particular las ciencias naturales, las ciencias sociales y la filosofía.
5. Aplicar, analizar y evaluar el uso de las herramientas multimedia en el proceso de aprendizaje.

El mismo es el caso en Didáctica Especial II. Cinco de sus seis objetivos específicos señalan la aplicación de estrategias como objeto de aprendizaje (ver programa en Anexo 6):

1. Aplicar las estrategias de enseñanza en orientadas a mediar el aprendizaje significativo en las diferentes etapas de la Educación formal.
2. Conocer, aplicar y construir diseños instruccionales y proyectos pedagógicos de acuerdo a los niveles de educación formal.
3. Conocer, aplicar y evaluar técnicas y estrategias didácticas orientadas la investigación de la enseñanza en ambientes cooperativos.
4. Conocer y aplicar los diferentes recursos didácticos que faciliten la enseñanza de competencias especificas en las diferentes áreas del

conocimiento, en particular las ciencias naturales, las ciencias sociales y la filosofía.

5. Aplicar, analizar y evaluar actividades lúdicas en las diferentes etapas de la educación formal.

Con dichos objetivos son consistentes las actividades de aprendizaje de las dos materias (señalas en apartado anterior) y los foros de contenido desarrollados en el aula virtual, dedicados, en gran parte, a discutir la aplicación de estrategias didácticas.

En Didáctica Especial I, los dos foros son dedicados al tema de la aplicación de estrategias didácticas. El primero de los dos foros se destina a compartir "los problemas que afrontamos en el ejercicio de la docencia en nuestras respectivas especialidades enfocado en el marco de la didáctica, (estrategias de enseñanza, técnicas y recursos para el aprendizaje...)". Ver guía de actividades de la Sesión 6, en Anexo 6. El segundo foro se abre con las siguientes preguntas: "¿Se puede utilizar las actividades de evaluación como una oportunidad para el logro de competencias y aprendizajes significativos? ¿Pueden ser las actividades de evaluación una oportunidad para reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje?" Ver guía de actividades de la Sesión 10, en Anexo 6.

En Didáctica Especial II es menor la dedicación de los foros al tema de la aplicación de estrategias; solamente uno de los cuatro se dedica a dicho tema: el último. Éste "se propone discutir sobre la aplicabilidad de actividades lúdicas en la enseñanza de la materia del participante en los diferentes niveles de la educación venezolana" (guía de actividades de la Sesión 15, en Anexo 6).

En cuanto a Práctica Profesional II, los objetivos y contenidos de la materia (contemplados en su programa) no hacen referencia de manera explícita o directa a la aplicación de estrategias didácticas. Tampoco las actividades contempladas en el plan de evaluación, ni las instrucciones de los foros de contenido, hacen tal referencia. No obstante, dicha materia: a) como muestra el análisis en el apartado anterior, está destinada a la elaboración del plan de intervención (sobre la base del diagnóstico realizado el semestre anterior); b) maneja contenidos asociados con planteamientos pedagógicos (ver cronograma de actividades en Anexo 6); c) promueve en el diseño del plan de intervención la integración de contenidos de materias como Psicología del

Aprendizaje y Didáctica Especial I (véase el apartado referido a la macroestrategia de la interdisciplinariedad). Por ello, puede decirse que tal materia –aun de forma no central– tiene como parte de sus fines el aprender a aplicar estrategias didácticas. Acorde con esta aseveración es la percepción de los participantes. Un estudiante del Segundo Semestre señala: "En la PPII (...) está más comprometida con los modelos de enseñanza en el aula y en las perspectivas para identificar la práctica docente." (8:17). Ver también: 84:91; 150:167.

En lo que respecta a Práctica Profesional III, se tiene que dos de los siete objetivos específicos contemplados en su programa están asociados con el manejo de estrategias didácticas:

1. Desarrollar un marco conceptual crítico sobre la transversalidad como componente esencial de los procesos de aprendizaje en el currículo contemporáneo.
2. Aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas: Evaluación Educativa, Gerencia de la Educación y Didáctica Especial II, en el diseño y desarrollo de investigaciones que puedan generar propuestas pedagógicas innovadoras y/o que aporten soluciones a los problemas que esté afectando al proceso educacional. (programa de Práctica Profesional II, en Anexo 6)

Por otra parte, en el apartado anterior (referido a la planificación como fin pedagógico) se muestra que la materia dedica dos actividades al manejo de estrategias didácticas: el primero para abordar el tratamiento de un tema desde el pensamiento complejo; el segundo, para abordar el tratamiento de temas transversales. Y el segundo de los cuatro foros de contenido de la materia tiene como una de las interrogantes iniciales la siguiente: "¿Usted promueve el diálogo reflexivo en su aula? ¿Cómo lo hace?" (Guía de actividades de Sesión 3, en Anexo 6). La misma versa sobre el manejo de estrategias didácticas; en este caso, de estrategias para la promoción de la reflexión.

En síntesis, aprender a aplicar estrategias es un fin pedagógico central de Didáctica Especial I y II, y un fin no central de Práctica Profesional II y III.

Integrar Conocimiento

Aprender a integrar conocimiento es un fin pedagógico asociado con una estrategia del Programa: la interdisciplinariedad. Esto explica dos hechos: a) que dicho fin se encuentre en la mayoría de las materias teórico-instrumentales del Programa (en seis de las siete); b) que tal fin, en la mayoría de tales materias, se evidencie en sus actividades aunque no esté explicitado en sus documentos.

En relación con el primer hecho, se tiene que Evaluación de los Aprendizajes es la única materia teórico-instrumental del Programa que no contempla, ni en sus documentos programáticos (ver Anexo 6) ni en las actividades desarrolladas, el aprender a integrar conocimientos como fin pedagógico.

En relación con el segundo hecho, en la Tabla 24, se presentan los objetivos específicos asociados con el fin de aprender a integrar conocimientos, correspondientes a las materias que así lo explicitan.

Tabla 24. *Objetivos específicos de materias teórico-instrumentales, asociados con el fin pedagógico de aprender a integrar conocimientos.*

Materia	Objetivos específicos
Práctica Profesional II	Aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas: Filosofía de la Educación, Teorías del Aprendizaje Humano y Didáctica Especial, en el diseño y desarrollo de investigaciones que aporten soluciones a problemas educativos
Práctica Profesional III	Aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas: Evaluación Educativa, Gerencia de la Educación y Didáctica Especial II, en el diseño y desarrollo de investigaciones que puedan generar propuestas pedagógicas innovadoras y/o que aporten soluciones a los problemas que esté afectando al proceso educacional
Didáctica Especial I	Aplicar las teorías del aprendizaje en la enseñanza de las ciencias.
Investigación Educativa	Dominar estrategias conceptuales y procedimentales para la presentación e información de la práctica reflexiva.
	Proponer soluciones ante situaciones problemáticas del contexto educativo haciendo uso de los conocimientos desarrollados en otras cátedras.

Como muestra la Tabla 24, el aprender a integrar conocimientos como fin pedagógico se hace explícito en los objetivos específicos de cuatro de las siete materias teórico-instrumentales: Práctica Profesional II y III, Didáctica Especial I e Investigación Educativa. En Práctica Profesional II y III la aspiración es que el estudiante integre los conocimientos de las otras materias de los respectivos semestres en el diseño y aplicación del plan de acción. En Didáctica Especial I la aspiración se reduce a la integración de los contenidos de una materia: Psicología del Aprendizaje. En Investigación Educativa –la última de las cuatro materias del Eje Integrador del Programa–, la intencionalidad de integración de conocimiento se orienta en dos sentidos: a) para la construcción de la Memoria Final (trabajo de cierre-reflexión-integración de los saberes logrados en el Programa), que es a lo que hace referencia el objetivo "dominar estrategias conceptuales y procedimentales para la presentación e información de la práctica reflexiva" y b) para el diseño de investigaciones, que es a lo que hace referencia el objetivo "proponer soluciones ante situaciones problemáticas del contexto educativo haciendo uso de los conocimientos desarrollados en otras cátedras".

Con Investigación Educativa se presenta un hallazgo particular. Como muestra el análisis realizado en el Capítulo IV sobre el compromiso del docente y el posterior análisis sobre la estrategia de interdisciplinariedad en este mismo capítulo, no se encuentran evidencias de que la integración de contenidos explicitada en los objetivos referidos en la Tabla 23, sea actualmente promovida de hecho en la referida materia.

Por otra parte, se tiene que, excepto en Evaluación de los Aprendizajes (como puede entenderse por las distintas evidencias presentadas tanto en este apartado como en otros), el aprender a integrar conocimientos es un fin pedagógico de las materias teórico-instrumentales. Para las dos materias teórico-instrumentales en las que el fin pedagógico de aprender a integrar conocimientos no se hace explícito en los documentos programáticos pero sí en las acciones (Práctica Profesional I y Didáctica Especial II), se considera necesario presentar en este momento las evidencias que respaldan la aseveración sobre su presencia.

En Práctica Profesional I, de acuerdo con las evidencias, aprender a integrar conocimiento es un fin pedagógico no central, aunque en el Diseño Curricular del Programa constituye la primera materia del eje integrador. La integración de conocimiento se promueve mediante dos modos: a) la realización, en las clases presenciales, de actividades conjuntas con Psicología General y del Desarrollo; b) la aplicación de los contenidos de las distintas materias del Primer Semestre en la realización del diagnóstico (producto central de la materia).

En relación con el primer modo de promoción de la integración de conocimiento, se encuentra la evidencia obtenida por observación de las clases presenciales de Práctica Profesional I y Psicología General y del Desarrollo (ver documentos primarios 126 y 129 en Anexo 1).

En relación con el segundo modo –la integración de conocimiento en el diagnóstico–, en ninguno de los documentos revisados (guía de actividades de Sesiones 13 y 15, guía para la elaboración del informe final y escala para la valoración del diagnóstico; ver Anexo 6) se encuentran orientaciones que la promuevan. No obstante, participantes ofrecen evidencias de dicha promoción por parte del profesor de la materia: 78:28; 96:11; 150:164. Uno de éstos lo expone así:

> Debimos entonces reunir las bases teóricas que tanto en Introducción al Estudio del Hombre, Sociología de la Educación y Psicología General y del Desarrollo nos aportaron para una investigación sustentada en bases sólidas donde la recolección y triangulación de datos permitieron el alcance de los objetivos propuestos en esta primera fase. (96:11)

En Didáctica Especial II, ocurre parecido que en Práctica Profesional I: los documentos complementarios (guía de actividades de secciones y escalas de estimación; ver Anexo 6) hacen explicitan poco el fin pedagógico de aprender a integrar conocimientos. No obstante, como se muestra en el Capítulo IV (apartado dedicado a la valoración del compromiso del profesor), se evidencia que una de las actividades –la microclase con uso de recursos didácticos– debe realizarse integrando conocimientos. También se ofrecen evidencias de que en el foro de contenido de la Sesión 10 de la materia se propone una interrogante de apertura que promueve el uso de contenido de materias como Sociología de la Educación (del Primer Semestre) y

Gerencia de la Educación (Tercer Semestre). Así, pues, en esta materia el aprender a integrar conocimientos es un fin pedagógico, aunque de forma no central.

En síntesis, aprender a integrar conocimientos –asociado con la estrategia de la interdisciplinariedad– es un fin pedagógico de seis de las siete materias teórico-instrumentales del Programa; la excepción se encuentra en Evaluación de los Aprendizajes. El referido fin pedagógico tiene un carácter central en Didáctica Especial I, Práctica Profesional II y III y un carácter no central en Didáctica Especial II, Práctica Profesional I e Investigación Educativa. En estas dos últimas materias se dan –respectivamente– dos hechos inconsistentes con su concepción como parte del eje integrador: la primera materia no hace explícito en sus documentos programáticos el fin pedagógico de aprender a integrar conocimientos; la segunda, no lleva a los hechos el fin pedagógico explicitado en sus documentos programáticos.

Reflexionar

Antes de iniciar el análisis de datos relativos a este fin pedagógico, es conveniente recordar que, como se expone en el marco teórico de la presente investigación a propósito de la práctica reflexiva, la reflexión es un proceso cognitivo complejo: se toma conciencia, se valora y se transfiere a la práctica lo aprendido. Ello permite explicar que en las siete materias teórico-instrumentales del Programa se tenga el aprender a reflexionar como un fin pedagógico: se tratan de materias en las que los contenidos teóricos tratados están destinados, en la inmediatez de su tratamiento, a ser aplicados en el propio contexto de trabajo.

Por otra parte, y por la misma razón, el aprender a reflexionar como fin pedagógico está relacionado con la macroestrategia que le da nombre al modelo didáctico del Programa: el práctico-reflexivo. Tal macroestrategia se estudia más adelante en este mismo capítulo.

A continuación se analizan las evidencias de que el aprender a reflexionar es un fin pedagógico de las siete materias teórico-instrumentales del Programa.

En Práctica Profesional I, aunque ninguno de los objetivos específicos contemplados en el programa de la materia está orientado explícitamente a la

reflexión (ver Anexo 6), hay cuatro tipos de evidencias de que el aprender a realizar dicho proceso es un fin pedagógico de la materia:

1. La primera de sus cinco unidades (Investigación y docencia) contempla tres temas que llevan al participante a reflexionar sobre su práctica profesional: Ética en la investigación, El docente como profesional y El docente como investigador. (Programa de la materia, en Anexo 6)
2. La principal actividad de la materia (la realización del diagnóstico) provoca de manera relevante la reflexión del participante. El diagnóstico, tal como lo declaran participantes y profesor, lleva al participante a darse cuenta del papel que juega tanto en el problema identificado como en su solución. Ver: 76:5; 99:3; 92:6. Un estudiante expone sobre el diagnóstico:

   Descubres los problemas existentes y estas frente a ellos y son de diversas índoles. Surgen interrogantes. ¿Qué quiero ser? ¿Que debo hacer? Es justo cuando descubres el problema. Llegas a un diagnostico de la situación personal; no cuentas con, estrategias pedagógicas, herramienta. (77:50)
3. Para el producto de cierre de la materia (la reflexión crítica) se ofrece una guía contentiva de preguntas generadoras de tres procesos reflexivos: la toma de conciencia, la valoración y la puesta en acción o transferencia. (Ver pautas para la reflexión crítica en Anexo 6).
4. Dos de los tres foros de contenido desarrollados en la materia se destinan a realizar procesos de naturaleza reflexiva.
   - Parte de la instrucción del foro de la Sesión 1 indica: "Después de realizar las lecturas señaladas, debe participar en este foro, emitiendo un juicio crítico y personal apoyándose en dichas lecturas." (Guía de actividad de Sesión 1, en Anexo 6).
   - El foro de la Sesión 2 se abre con la pregunta: "¿Está usted, y la práctica profesional que conduce, en sintonía con el docente que requiere el mundo contemporáneo?" (Guía de actividad de la Sesión 2, en Anexo 6).

Por lo antes expuesto, puede decirse que el aprender a reflexionar es un fin pedagógico central de Práctica Profesional I.

En Práctica Profesional II, al igual que en la anterior materia, los objetivos específicos no plantean el proceso de reflexión (ver programa en Anexo 6). Sin embargo, existen cuatro tipos de evidencias de que el aprender a realizar dicho proceso es un fin pedagógico de la materia:

1. La segunda de sus cinco unidades (Los profesionales de la educación y la práctica educativa) está conformada por tres temas cuyo tratamiento puede provocar en el participante la reflexión sobre su práctica profesional: Concepto actual del educador, sus funciones, su compromiso, su desarrollo y su formación; El profesor como educador profesional en el Sistema Educativo, en la Educación no formal y en la investigación básica; La práctica educativa.
2. El producto central de la materia (el plan de acción) incluye un proceso inicial de revisión y –de acuerdo con ésta– modificación del diagnóstico realizado en Práctica Profesional I, por lo que la reflexión implicada en éste continúa en esta otra materia.
3. El producto de cierre de la materia (el mapa mental) constituye un ejercicio de integración y de reflexión acerca de lo aprendido en las distintas materias del semestre. En este caso, se trata de una reflexión que se realiza en un contexto de discusión y construcción colectiva. Al respecto, un estudiante expone:

   > La elaboración del mapa mental resultó ser una experiencia importante desde varios puntos de vista, en primer lugar porque representó la experiencia de reflexionar y realizar una conexión o asociación de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas cursadas en el segundo semestre (79:67)
4. Uno de los dos foros de contenido desarrollados en la materia se destina a responder una pregunta que estimula la reflexión: "¿Cuáles son las bondades del nuevo paradigma educativo? ¿Tiene viabilidad en su contexto educativo?" (Guía de actividades de Sesión 2, en Anexo 6).

Lo anterior constituye evidencias de que el aprender a reflexionar es un fin pedagógico central de Práctica Profesional II.

En Práctica Profesional III se repite lo observado en los objetivos específicos de las dos materias anteriores: no plantean la ejecución de procesos reflexivos (ver programa en Anexo 6). No obstante, al igual que en dichas materias, existen evidencias de que en esta otra el aprender a reflexionar es un fin pedagógico:

1. Tres de las unidades de la materia (Enseñanza para la comprensión, La educación en un mundo globalizado y La transversalidad en el currículo escolar), están referidas a contenidos que, al ser trabajados, puede conducir al participante a reflexionar sobre su práctica docente: Modelos explicativos de la vida en el aula; La práctica de la enseñanza; Diferentes perspectivas en la función y formación del profesor o profesora en la práctica educativa; Globalización y Educación; El Paradigma de la Complejidad; La Transversalidad curricular: concepción, significados e instrumentación. (ver programa de la materia en Anexo 6).
2. La actividad central de la materia (la aplicación del plan de acción diseñado el semestre anterior) tiene un notable componente reflexivo, al ir orientado a la consecución de cambios en la propia práctica docente. Como señala el profesor de la materia, con el plan de acción "casi todos [los participantes] apuntan a mejorar procesos del aula de ellos, y a veces optimizar... Casi todos son estrategias didácticas que van a aplicar para mejorar." (23:12)
3. El producto de cierre de la materia (el portafolio docente) constituye para el participante un ejercicio individual tanto de integración como de reflexión acerca de lo aprendido hasta el momento en las distintas materias del Programa y sobre los cambios que como docente ha experimentado gracias a tales aprendizajes. En relación con este producto, no se encontraron documentos instructivos o explicativos del mismo. Un estudiante expone sobre el portafolio docente:

   > Pienso que la experiencia de realizar este trabajo nos permite crecer como estudiantes y como profesionales debido a que nos hace comparar de forma crítica un antes y un después y darnos cuenta de la importancia que tienen todos los cursos que se desarrollan en este programa y de las mejoras que ha traído en nuestro desempeño como docentes. (79:128)

4. Tres de los cuatro foros de contenidos desarrollados en la materia están dirigidos a responder interrogantes que promueven la reflexión del participante.

- El foro de la Sesión 3 va dirigido a que los participantes respondan las siguientes interrogantes:

  ¿Con cuál modelo de la vida en el aula se identifica su praxis educativa? ¿Qué aspectos quisiera mejorar en función de los modelos estudiados? ¿Cuáles aspectos considera importante en enfoque ético de la enseñanza? ¿Usted promueve el dialogo reflexivo en su aula? ¿Cómo lo hace? (Guía de actividades Sesión 3, en Anexo 6).
- El foro de la Sesión 6 tiene la siguiente como una de sus interrogantes de apertura: "¿Los 2 semestres en el PRESLIED lo han conducido hacia un proceso de reflexión sobre la acción? Explique." (Guía de actividad de Sesión 6, en Anexo 6)
- El foro de la Sesión 12 se dirige a responder preguntas que incluyen las siguientes: "De acuerdo a su experiencia, ¿Cual técnica(s) cualitativa de datos ha sido de mayor utilidad en su investigación-acción? ¿Cuál fue el aporte de las lecturas a su proyecto de investigación-acción?" (Guía de actividad Sesión 12, en Anexo 6)

Dado lo anterior, se sostiene que el aprender a reflexionar es un fin pedagógico central de Práctica Profesional III.

En Investigación Educativa un objetivo general y uno específico plantean la reflexión como un fin pedagógico de dicha materia. El objetivo general referido plantea: "Realizar los procesos cognitivos requeridos para derivar de la experiencia investigativa pasada y de la resolución de problema del Cuarto Semestre, planteamientos teóricos relativos al proceso educativo y a la investigación educativa." Y el objetivo específico referido plantea: "Juzgar acerca de la calidad de la propia intervención pedagógica y de los avances en distintos contextos: nacional e internacional." (Programa de la materia, en Anexo 6). El planteamiento de la reflexión como parte de los objetivos de la materia es acompañado de otros componentes programáticos de la misma:

1. Dos de las tres unidades contempladas por el programa de la materia (Experiencia y teorización: construcción de la memoria y De la experiencia sistemática a la teorización) incluyen temas cuyo tratamiento sirven de apoyo al proceso reflexivo del participante: La escritura como un proceso de reconstrucción del conocimiento; El informe de investigación en estilo de memoria: Elementos y procedimientos; Sistematización de la experiencia en la práctica reflexiva. (Programa de la materia, en Anexo 6)
2. Consistentemente con los objetivos y contenidos señalados, el producto final de la materia (la Memoria Final), al igual que el portafolio docente de Práctica Profesional III, representa una tarea tanto de integración como de reflexión. En relación con la Memoria Final, no se encuentran documentos instructivos o explicativos del mismo. En una participación titulada *Algunos pasos*, en el foro Consolidando nuestra Memoria Final, el profesor expone:

   La Memoria Final viene a constituirse para nosotros en un recuento; relato narrativo, descriptivo, organizado, sistematizado de las vivencias pedagógicas estudiadas: descritas, analizadas, intervenidas con sus respectivas propuestas de mejora, así como la reflexión crítica de sus haceres como profesionales de la docencia desde la Práctica I, II, III y lo realizado en Investigación Educativa. (Anexo 26)

3. Otras tres actividades de la materia, que –en conjunto– conforman la investigación que se lleva a cabo en el marco de la misma (la planificación, diseño de instrumentos y ensayo; ver plan de evaluación en Anexo 6) también provocan la reflexión en el participante. Ello, debido a que, como señala uno de los objetivos específicos de la materia, antes citados, la investigación le permite al participante "juzgar acerca de la calidad de la propia intervención pedagógica". Un estudiante expone en relación con este aspecto:

   Si hemos de señalar algún aspecto específico que hayamos aprendido en esta materia, diríamos que aprendimos a estar atentos en nuestra labor cotidiana de las situaciones que ameriten una investigación, aprendimos que la investigación no es una actividad aislada, sino una actividad en relación estrecha con la acción educativa concreta. (100:393)

Lo anterior permite sostener que el aprender a reflexionar es una finalidad pedagógica central de la materia Investigación Educativa.

En Didáctica Especial I, como se señalara en el estudio del aprender a evaluar como fin pedagógico, el programa establece tres objetivos específicos asociados con dicho fin. Uno de tales objetivos (Conocer, aplicar y evaluar técnicas y estrategias didácticas), en tanto se dirige a la práctica docente propia del participante, está asociado también con la promoción de procesos reflexivos en éste. Esta asociación se materializa a través de las actividades contempladas por la materia:

1. La reflexión sobre las tendencias en los modelos didácticos. Su instrucción así lo solicita: "Al elaborar esta actividad deberá tomar en cuenta los elementos de la didáctica estudiados en las lecturas efectuadas durante las tres primeras semanas e incorporando su experiencia personal en la docencia." (Guía de actividad de Sesión 4, en Anexo 6).
2. El plan de evaluación de las estrategias didácticas: "Basados en los conocimientos adquiridos sobre evaluación (...) debe seleccionar las técnicas más adecuadas según los contenidos desarrollados en su especialidad durante un lapso" (Guía de actividad de Sesión 11, en Anexo 6)
3. Uno de los dos foros de contenido solicita "exponer las situaciones problemáticas que ha afrontado en el aula y compartir con sus compañeros posibles soluciones". (Guía de actividad de Sección 6, en Anexo 6).

Este dirigir, en Didáctica Especial I, las actividades de evaluación realizadas por el participante hacia su propia práctica docente constituye, como se ha señalado, una forma de promover la reflexión en el mismo. Aprender a realizar este proceso es, así, un fin pedagógico en la materia, aunque no tiene en la misma un lugar central. Un estudiante lo expresa de la siguiente manera:

> Esta materia de Didáctica Especial I nos llevó a revisar el ciclo docente que ponemos en práctica como educadores, hizo posible una reflexión sobre el conjunto de actividades que realizamos, sucesiva o cíclicamente, para apoyar, orientar y ayudar a que nuestros estudiantes lleven a cabo con éxito su proceso de aprendizaje. (100:165)

En Didáctica Especial II los hallazgos son similares que en su predecesora. Dos de sus seis objetivos específicos incluyen la realización de procesos evaluativos que, al ser aplicados sobre la propia práctica docente, constituyen actos reflexivos por parte de los participantes: a) Conocer, aplicar y evaluar técnicas y estrategias didácticas orientadas la investigación de la enseñanza en ambientes cooperativos; b) Aplicar, analizar y evaluar actividades lúdicas en las diferentes etapas de la educación formal. (Programa de la materia en Anexo 6). Actividades planificadas en la materia se orientan al logro de dichos objetivos:

1. La primera actividad de la materia consiste, para el participante, en responder un cuestionario sobre la aplicación de estrategias didácticas en una clase desarrollada en el propio campo de trabajo. Las solicitudes que hace dicho cuestionario (contenido en un libro de Díaz-Barriga, 2001) se señalan en el apartado del Capítulo IV de este informe, referido al compromiso docente.
2. Dos de los cuatro foros de contenido planificados en la materia están dirigidos a tratar tópicos que –por la vía de la comparación entre la teoría con la propia práctica– contribuyen a la generación de procesos reflexivos en los participantes. El foro de la Sesión 1 se dirige a "discutir las diferencias y similitudes que existen entre las didácticas de las diferentes especialidades de cada uno de nosotros." (Guía de actividades de la Sesión 1, en Anexo 6). El foro de la Sesión 8 se inicia con dos interrogantes. Una de ellas es: "¿Cómo debe ser la estructura física adecuada de un aula de clases en la materia de su especialidad?" (Guía de actividades de Sesión 8, en Anexo 6)

Dado lo anterior, se comprende que –como en Didáctica Especial I– en Didáctica Especial II el aprender a reflexionar es una finalidad pedagógica, aunque asumida de forma no central. Un estudiante apoya esta aseveración al señalar un importante aporte de esta materia: "Es muy importante ir revisando continuamente las estrategias de enseñanza que se emplean, porque ello podrá hacer más eficaz y

eficiente la clase, y se podrán lograr los objetivos que se proponen en la asignatura." (76:88).

En Evaluación de los Aprendizajes no se encuentra ningún objetivo que haga referencia explícita, o por implicación, de procesos reflexivos (ver programa en Anexo 6). Por otra parte, la condición para que la evaluación forme parte de un proceso reflexivo que la abarque, como en el caso de Didáctica Especial I (el que aquélla se ejecute sobre la propia práctica docente), se cumple poco en esta otra materia: en Evaluación de los Aprendizajes, los procesos evaluativos implicados en las tres actividades centrales (planificación de la evaluación, diseño de instrumentos y análisis de resultados; ver plan de evaluación en Anexo 6) van dirigidos a evaluar el aprendizajes de otros, no propios.

No obstante lo anterior, existe una variedad de elementos programáticos que evidencian que en esta materia se tiene el aprender a reflexionar como un fin pedagógico, aunque con un papel no central:

1. El contenido de todas las unidades y temas son tales (ver programa en Anexo 6) que su tratamiento puede contribuir –por la vía de la comparación entre teoría y propia práctica– con la apertura de procesos reflexivos del participante.
2. La actividad de cierre (el portafolio didáctico), como ya se mostrara para Práctica Profesional III –materia con la que se comparte dicha actividad–, lleva al participante a reflexionar acerca de lo aprendido hasta el momento en las distintas materias del Programa y sobre los cambios que como docente ha experimentado gracias a tales aprendizajes.
3. Con las preguntas orientadoras de los tres foros de contenido de la materia se da algo similar que con el contenido de ésta: aunque no promueven de manera directa procesos reflexivos, puede generar éstos por la vía de la comparación entre el deber ser (teoría) con la propia práctica docente.
   - El foro de la Sesión 1 es abierto con las siguientes interrogantes:

     ¿Cuáles son los aspectos pedagógicos, sociales y éticos que envuelven el quehacer evaluativo? ¿Qué aportes nos traen las distintas generaciones de la evaluación? ¿Qué criticas realizas a las diversas

tendencias o corrientes evaluativos? ¿Por qué en la actualidad se siguen desarrollando generaciones de la evaluación "viejas o tradicionales"? (Guía de actividades de Sesión 1, en Anexo 6)

- Una de las interrogantes con las que se da apertura al foro de la Sesión 2 es "¿Qué ventajas y/o desventajas presenta evaluar por objetivos y por competencias?" (Guía de actividades de Sesión 2, en Anexo 6)
- Una de las preguntas iniciales del foro de la Sesión 5 es "¿Por qué el docente debe emitir juicios partiendo de los Principios de la Evaluación?" (Guía de actividades de Sesión 5, en Anexo 6)

4. Aunque ningún objetivo de Evaluación de los Aprendizajes explicite la intención pedagógica del aprender a reflexionar, las anteriores evidencias permiten aseverar que en esta materia tal aprendizaje, aunque no de forma central, es un fin pedagógico. Declaraciones estudiantiles validan esta aseveración (15:26; 17:10; 76:79). En esta última cita, un estudiante declara:

   Una de las asignaturas que más tuvieron que ver con mi práctica educativa fue Evaluación de los Aprendizajes. A través de ella pude mejorar la aplicación de algunos instrumentos de evaluación. Pensé que mi manera de evaluar era buena, pero me di cuenta de que tenía que ajustar muchos aspectos. (76:69)

En síntesis, aprender a reflexionar es un fin pedagógico central de Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa y un fin pedagógico no central en Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.

En la Tabla 25 se presentan los cinco fines pedagógicos identificados en las materias teórico-instrumentales y las materias que contemplan cada fin, categorizados de acuerdo a si se asumen en las mismas de manera central o no central.

De los hallazgos, resulta de interés resaltar lo que sigue:

1. Aprender a evaluar resulta un fin pedagógico central de Práctica Profesional I debido a que la principal actividad de la materia es la elaboración del diagnóstico, un tipo de evaluación.

Tabla 25. *Fines pedagógicos de materias teórico-instrumentales del Programa, materias que contempla cada fin según su papel sea central o no central.*

Fin pedagógico: Aprender a:	Materias con fin central	Materias con fin no central
Evaluar	Práctica Profesional I, Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa.	Didáctica Especial I y II, Práctica Profesional II y III.
Planificar	Práctica Profesional II, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.	Práctica Profesional III e Investigación Educativa.
Aplicar estrategias didácticas	Didáctica Especial I y II.	Práctica Profesional II y III.
Integrar conocimientos	Didáctica Especial I, Práctica Profesional II y III.	Didáctica Especial II, Práctica Profesional I e Investigación Educativa.
Reflexionar	Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa.	Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.

2. El que aprender a evaluar se contemple como un fin pedagógico central de Investigación Educativa se encuentra relacionado con un hecho expuesto en el Capítulo IV: gran parte de la materia tiene alta coincidencia (llegando ésta a la repetición) con la materia Evaluación de los Aprendizajes, dictada por el mismo profesor. Sin duda, dado que Investigación Educativa es la última del eje integrador, en la que se plantea que el participante realice procesos cognitivos de cierre, resulta lógico que aprender a evaluar sea un fin pedagógico de la materia. Sin embargo, dado que la evaluación del plan de acción, última fase de la investigación-acción, se tiene pautada en Práctica Profesional III (tercera materia del eje integrador), al aprender a evaluar como fin pedagógico en Investigación Educativa pareciera corresponderle un papel no central. Esto, a menos que se considere la propuesta de expertos (presentada en el Capítulo IV) de que la evaluación del plan de acción se realice en el último semestre del Programa.

3. Aplicando uno de los criterios de consistencia interna, empleada en evaluación curricular (Inciarte & Canquiz, 2001), puede afirmarse que, si los fines aprender a integrar conocimiento y aprender a reflexionar se asumieran de forma central por todas las materias teórico-instrumentales, se lograría una mayor coherencia entre aquéllos, los contenidos y las estrategias. Tales cambios requeriría hacerles modificaciones a los documentos programáticos de las materias objeto de revisión. Las relaciones entre fines, contenidos y estrategias se hacen claras en el próximo apartado, dedicado a la macroestrategia del Programa.

La Macroestrategia o Modelo Didáctico: la Práctica Reflexiva

Al inicio de este capítulo se presentan las tres características definitorias de una macroestrategia como acción compleja: a) involucra tanto a docentes como a participantes de un programa; b) se desarrolla en gran parte de las unidades curriculares del programa, a lo largo del proceso de formación; c) subsume las acciones concretas de aprendizaje. Asimismo, se señala que el análisis de las condiciones (asunto del Capítulo IV) permite a su vez identificar una macroestrategia: la práctica-reflexiva.

En este apartado se analizan los datos asociados con la puesta en acción de referida macroestrategia en las siete materias teórico-instrumentales del Programa. Durante el mismo, se hacen enlaces con el análisis realizado hasta el presente.

El diseño curricular del Programa objeto de estudio señala que la práctica reflexiva es el modelo didáctico del mismo: "la forma-contexto mediante la cual se buscará el desarrollo de las competencias esperadas en el egresado (...); la manera en la que se va a proceder y el contexto en el que el aprendizaje se produce." (UCAB, 2003, pp. 21-22). Esta forma-contexto consiste en que:

> La adquisición y reconstrucción de los contenidos teóricos del proceso de aprendizaje se realizan en el marco de una constante interacción, por parte del participante, con las situaciones concretas en las que se desenvuelve (personales, grupales, institucionales, políticas) y sobre las cuales reflexiona, comprende mediante herramientas conceptuales y vuelve con la finalidad de modificar. (UCAB, 2003, p. 22)

Se establece así, en el documento fundacional del Programa, que el desarrollo de las competencias en el participante tiene lugar mediante la promoción en éste, de la reflexión sobre su práctica docente en el propio contexto de esta práctica. Se trata, en palabras de Medina y Domínguez (1993), de cumplir con "la exigencia permanente del constructo teoría-práctica" (p. 144).

Como señala Tardif (2004), la macroestrategia de la práctica reflexiva integra cinco elementos: a) los saberes previos del docente en formación; b) la práctica profesional de éste; c) los contenidos del programa de formación; d) la reflexión del docente en formación sobre su práctica y su saber, a la luz de los contenidos del programa; e) los mediadores del proceso reflexivo. En gran medida, el análisis realizado hasta ahora (centrado en las condiciones y en los fines del Programa) ha provisto de información y permitido realizar abstracciones respecto de estos distintos elementos y su interrelación.

Por otra parte, el análisis tiene avances en el estudio de los cinco componentes estratégicos previstos en el Diseño Curricular del Programa (UCAB, 2003), los cuales, de acuerdo con Tipplet y Lindemann (2002, cp. Cabero, Llorente & Salinas, 2008), son necesarios para el desarrollo de competencias: a) el aprendizaje autónomo; b) el aprendizaje orientado por proyectos; c) la interdisciplinariedad; d) el aprendizaje colaborativo y e) el aprendizaje asistido por las TIC.

A continuación, se recogen los resultados del análisis relativo a los cinco planteamientos estratégicos que se integran en la macroestrategia de la práctica reflexiva cuando ésta es implementada en un programa que incorpora la educación a distancia. Como puede verse en las páginas que sigue, parte de dicho análisis parte de los hallazgos expuestos con anterioridad en este informe, y otra parte es objeto de estudio del siguiente capítulo.

Aprendizaje Autónomo

Tal como exponen Pozo & Monereo (1999) y Pozo, Monereo & Castelló (2001), el aprendizaje autónomo está referido a un abordaje de los procesos de aprendizaje en el que el aprendiz o estudiante es el principal responsable de la conducción o controlador de los mismos. Tal responsabilidad, de acuerdo con los referidos autores,

puede ser asumida exitosamente por el aprendiz si éste desarrolla una variedad de estrategias de aprendizaje.

El estudiante como principal responsable de su propio aprendizaje es un planteamiento alta y sustancialmente relacionado con la modalidad mixta del programa, y se hace manifiesto en tres aspectos:

1. El manejo de los contenidos por parte de los estudiantes se da a efecto fundamentalmente a partir de la lectura de los materiales provistos o recomendados en las distintas materias. Como se señala en el Capítulo IV (apartado sobre la concreción mixta del Programa), en 13 de las 15 materias, el tiempo total de encuentro presencial durante un período es de 8 horas y 20 minutos. En las otras dos materias, el referido tiempo se reduce a un total de 6 horas y 40 minutos. Tomando en cuenta que las clases presenciales se dedican a una variedad de actividades, se entiende que es mínimo el tiempo que el docente, en cualquier materia, puede dedicar (de considerarlo) a la realización de exposiciones de contenidos.
2. Por la misma razón anterior, la mayoría de las actividades de aprendizaje y productos es realizada sin la compañía física del docente. El participante cuenta, para la realización de actividades y productos, con instrucciones ofrecidas mediante los documentos programáticos y con las orientaciones del docente, dadas en gran parte a distancia mediante los recursos de la plataforma tecnológica.
3. Dado lo anterior y su conjunción con la alta densidad ocupacional del participante del Programa, aquél –para tener éxito– se ve en la necesidad poner en práctica estrategias de autorregulación. (ver apartado sobre la densidad ocupacional del participante, en Capítulo IV)

El aprendizaje autónomo se hace manifiesto en el Programa mediante los tres aspectos anteriores. No obstante, el asumir el mismo como estrategia tiene, de acuerdo con los autores antes referidos, una particular implicación didáctica: el diseño e implementación de estrategias para promover en los estudiantes el

aprendizaje de estrategias de aprendizaje. Sin dicha medida didáctica, el estudiante se enfrenta a una cantidad y variedad de exigencias para las cuales no está preparado.

Lo anterior conduce a considerar procedente identificar en las materias teórico-instrumentales objeto de análisis las acciones docentes o actividades dirigidas a (o contributivas con) el aprendizaje de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Monereo y Castelló (1997) y Monereo, Pozo y Castelló (2001) exponen varias propuestas alternativas para la enseñanza de estrategias, siguiendo una secuencia de tres fases, asociada con el andamiaje o transferencia del control del docente al estudiante:

4. Para la presentación de la estrategia: a) modelarle en voz alta; b) análisis en equipo de aplicación de estrategias por terceros.
5. Para la práctica guiada de las estrategias de aprendizaje: a) guía mediante preguntas u orientaciones escritas; b) discusión de los procesos empleados por los estudiantes durante la realización de una tarea; c) trabajos en pequeños equipos, en los que se confronten diversos acercamientos a la tarea.
6. Para la práctica independiente de las estrategias: a) *enseñanza recíproca*: distribución de los procesos de una tarea entre los miembros de un equipo de alumnos y regulación compartida de la ejecución de tales procesos; b) *tutoría entre iguales*: realización de la tarea por parte de un alumno, bajo la guía de un compañero más avanzado.

La revisión de los datos permitió encontrar pocas evidencias de que en las materias teórico-instrumentales del Programa se implementan estrategias para la enseñanza de estrategias. En ningún caso, la enseñanza de estrategias se realiza de forma sistemática, es decir, planificada y siguiendo pasos de transferencia de control docente – estudiante. En las materias en las que se solicita la aplicación de estrategias, la única mediación que se recibe de ésta se da mediante los materiales de lectura o guías para la aplicación de la estrategia; el profesor no ofrece mediación directa.

En Práctica Profesional I se tiene contemplada una sola actividad en la que de manera explícita se aplica una estrategia de aprendizaje: la reflexión crítica. En el plan de evaluación (ver Anexo 6), la actividad es denominada práctica reflexiva. Se trata de la presentación por escrito, al finalizar el semestre y de forma individual, de una reflexión sobre la experiencia obtenida en la materia. Para la realización de la actividad, se le provee al estudiante de una guía, contentiva de preguntas agrupadas de acuerdo con el subproceso asociado: la toma de conciencia, la valoración o la puesta en práctica (Ver pautas para la reflexión, en Anexo 6).

La reflexión, siendo un proceso cognitivo superior, puede adquirir el significado de estrategia en tanto sea seleccionado y realizado de manera deliberada en función de lograr nuevos aprendizajes. En el caso del producto elaborado para Práctica Profesional I, el proceso es parte de un ejercicio solicitado por el docente, no decidido por el estudiante; no obstante, como muestra el ejemplar que se presenta en el Anexo 26, genera en su autor aprendizajes valiosos sobre sí mismos y su experiencia. El participante autor de la reflexión expone cosas como las que siguen:

1. En la toma de conciencia:

   No estoy muy segura es si estoy aplicando de manera adecuada esos conocimientos [...] Quizás no he sido lo suficientemente persistente... no lo sé y esa es mi gran duda y la otra es si no será que la rutina me está matando esa pasión que sentí al principio" (refiriéndose a sus inicios como docente). (p. 1)

2. En la valoración:

   De las cosas mas significativas o que me impactaron más fue concientizar como los prejuicios y la rigidez al enseñar, marcan o dejan huella en nuestros alumnos [...] Me pareció interesante como se conectan las distintas materias que estudiamos, y como es casi imposible hacer esa separación de ciencias puras y ciencias sociales, o ciencias éticas y no éticas [...] Tal vez debí ser más participativa y activa, sobre todo en las últimas sesiones de trabajo. (p. 2)

3. En la puesta en práctica:

   Para implementarlo trataré de utilizar algunas de las estrategias y formas de dar clase que vivimos durante el semestre [...]Particularmente, creo que debo ser mas proactiva y positiva, pienso que por cuestiones de personalidad me cuesta mucho imponerme cambios, pero debo hacerlo si

> de verdad quiero ayudar a hacer el cambio que nuestra educación a nivel general necesita y merece. (p. 3)

La provisión de una guía escrita para la realización de la reflexión constituye un procedimiento de enseñanza de estrategias de aprendizaje, correspondiente a la fase de práctica guiada (Monereo y Castelló, 1997; Monereo, Pozo y Castelló, 2001). Con esta guía, se salta, en Práctica Profesional I, la fase de la presentación de la estrategia. Quizás esto se deba al hecho de que el profesor de la materia no esté consciente de que, con la provisión de la guía para la reflexión, está realizando un procedimiento de enseñanza de estrategias. A la pregunta acerca de si promueve de alguna manera el aprendizaje de estrategias en su materia, el profesor respondió:

> Si puedo pensarlo, la verdad es que no puedo darte una respuesta. Mira, pienso por ejemplo, que a través de los foros, cuando se les dice que no deben hacer intervenciones aisladas, de alguna manera se les está enseñando a ser estratégicos y a no repetir lo dicho por un material que tuvieron que leer y a seguir como una discusión. Pienso que puede estar por ahí la respuesta. (21:231)

La respuesta anterior es suficiente para considerar que el profesor no tiene dominio teórico-procedimental respecto de la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

En Práctica Profesional II, dos actividades están asociadas sustancialmente al aprendizaje de estrategias de aprendizaje: el ejercicio de la V de Gowin y el mapa mental (ver plan de evaluación en Anexo 6).

La V de Gowin (Novak & Gowin, 1988) es una "técnica heurística UVE ideada por Gowin para ilustrar los elementos conceptuales y metodológicos que interactúan en el proceso de construcción de conocimiento o en la análisis de clases o documentos en los que se presente algún conocimiento" (p. 21). La Figura 17 muestra el instrumento con sus componentes.

En el Anexo 28, se presenta un trabajo en el que un grupo de estudiantes muestra la aplicación de la V de Gowin a una interrogante relativa al tema de la postmodernidad. Varios son los estudiantes que reconocen el valor de esta herramienta (94:160; 96:19; 147:33). Uno de ellos se expresa así: "Conocer, por ejemplo, la V de Gowin, me dotó de nuevos recursos para clasificar la información,

darles una coherencia, integrar el conocimiento, y no dejar elementos importantes de cualquier tema de investigación." (94:160)

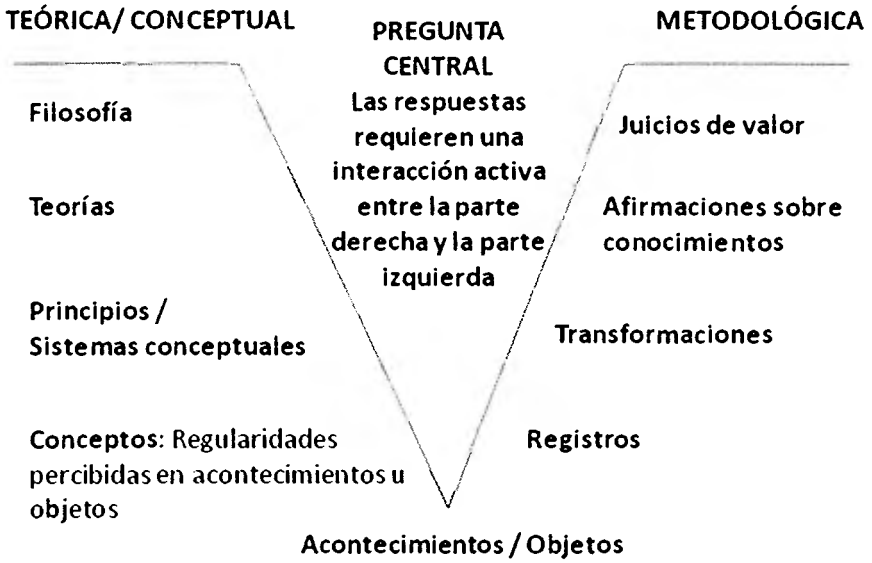

Figura 17. Componentes y estructura de la V de Gowin. Fuente Novak, J. & D. Gowin (1988)

Un mapa mental es un diagrama que representa los conceptos asociados a un tópico y sus relaciones, dispuestos alrededor de un concepto o idea central. Su uso va orientado a identificar o construir relaciones internas de unidades complejas. Ejemplo de esta herramienta es el presentado más adelante en este mismo capítulo, a propósito del análisis de la interdisciplinariedad en la misma materia (Figura 21). De los participantes del Programa se registran declaraciones en las que valoran el aprendizaje del manejo de dicha herramienta (79:67; 80:26; 101:67)

> La elaboración del mapa mental resultó ser una experiencia importante desde varios puntos de vista, en primer lugar porque representó la experiencia de reflexionar y realizar una conexión o asociación de los conocimientos adquiridos en cada una de las asignaturas cursadas en el segundo semestre y también porque constituyó una forma de interacción grupal muy positiva para todos. (79:67)

La revisión de los documentos programáticos e instruccionales, del Aula Virtual y de las declaraciones de participantes sobre las actividades del profesor en sesiones presenciales y a distancia, no permite identificar actuación alguna del profesor

orientada a la mediación del aprendizaje de ambas herramientas (V de Gowin y mapa mental).

En Práctica Profesional III se registra una sola actividad que involucra de manera explícita la aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes: el portafolio. En el Marco Teórico de este informe se expone, siguiendo a Klenowski, (2004) y Tobón (2004), que el portafolio es una técnica de evaluación, altamente pertinente para la evaluación de competencias. Sin embargo, debido a los procesos integradores y reflexivos que implican su realización, el empleo de tal técnica puede ser considerada, a la vez, como una estrategia de aprendizaje: los referidos procesos de integración y reflexión generan en los estudiantes aprendizajes que, de otro modo, no se habrían gestado. (El Anexo 23 presenta un ejemplar de portafolio, realizado por un participante del Programa)

Son variadas las declaraciones de estudiantes en donde se reconoce la generación de aprendizaje gracias a la realización del portafolio, apoyándose así la aseveración de que el uso del mismo no constituye solamente una técnica de evaluación sino también una estrategia de aprendizaje (14:11; 87:27; 100:327). Un estudiante expone así el aporte que le ofreció la realización del portafolio.

> Pienso que la experiencia de realizar este trabajo nos permite crecer como estudiantes y como profesionales debido a que nos hace comparar de forma crítica un antes y un después y darnos cuenta de la importancia que tienen todos los cursos que se desarrollan en este programa y de las mejoras que ha traído en nuestro desempeño como docentes. (79:128)

En cuanto a la mediación ofrecida por el docente de la materia para el aprendizaje de esta estrategia, consiste solamente en la "orientación dada a través de las pautas para la realización del portafolio" (100:328) y en la presentación de ejemplares realizados por estudiantes de cohortes anteriores. (150:111). Este último puede considerarse un procedimiento de presentación de la estrategia, correspondiente a la primera de las tres fases propuestas por el enfoque del aprendizaje estratégico (Monereo y Castelló, 1997; Monereo, Pozo y Castelló, 2001).

En Investigación Educativa se realiza una actividad asociada de manera explícita con estrategias de aprendizaje: el mapa conceptual. Se trata de un recurso en el que se

representan los conceptos principales de un contenido y las relaciones lógico-jerárquicas existentes entre los mismos. Su uso resulta una estrategia de organización similar a la correspondiente con el mapa mental; la diferencia entre ambas estriba en que –como indica la definición– la primera se emplea en los casos en que los conceptos del contenido tienen entre sí relaciones lógico-jerárquicas, como las relaciones de inclusión, causa-efecto. Esta diferencia se manifiesta en el hecho de que, distintamente a los mapas mentales, los conceptuales tienden a tener una forma piramidal, en la que el concepto más inclusivo o general (supraordinado) ocupa el vértice y, en cascada, los conceptos se distribuyen hacia abajo en la medida de su subordinación. En la Figura 18 se presenta un ejemplar de mapa conceptual, elaborado por un estudiante de la materia).

Figura 18. Mapa conceptual elaborado por estudiante de Investigación Educativa. Fuente: Trabajo consignado por estudiante Nancy Mundaraín.

En relación con la participación del profesor de la materia en la enseñanza de esta estrategia de aprendizaje, se tiene que la revisión de los datos recopilados por distintas vías (incluyendo la revisión del Aula Virtual) no permite identificar acciones mediadoras de parte de aquél. La orientación docente parece restringirse a las

instrucciones dadas para la actividad, las cuales –como se observa a continuación– se limita a sugerir que se recuerden pautas recibidas en semestres anteriores:

> Después de realizar las lecturas debe elaborar, individualmente, un mapa conceptual para explicar la sistematización de la experiencia en la práctica reflexiva. Para ello recuerde las pautas dadas en semestres anteriores en la cátedra práctica profesional para la elaboración de ese tipo de instrumento / recurso. (Guía de actividades de Sesión 4, ver Anexo 6)

En la cita se manifiesta un error: en ninguna de las ediciones de Práctica Profesional (I, II o III) se ofrecen pautas para la elaboración de mapa conceptual. En la única materia del eje integrador en la que se solicita la realización de un mapa es en Práctica Profesional II, pero se trata de un mapa mental, no conceptual. Ello permite aseverar que en Investigación Educativa no se ofrece mediación alguna del aprendizaje del uso de los mapas conceptuales como estrategia de aprendizaje.

En Didáctica Especial I no se contemplan actividades de aplicación de estrategias de aprendizaje. Ello es así, aunque, como se expone en el Capítulo IV, éstas son un contenido de la materia. Dos temas son dedicados a las mismas: Tema 1 de la Unidad III: "Las estrategias del aprendizaje. Meta cognición y autorregulación del aprendizaje"; y Tema 1 de la Unidad IV: "Estrategias para la recirculación, estrategias para la organización y estrategias para la elaboración en el aprendizaje de ..." (Ver programa en Anexo 6). El tratamiento de dichos temas se hace de manera teórica-procedimental: para mostrar el dominio del contenido referido, los participantes del programa, de manera individual, realizan una planificación de evaluación de las estrategias de aprendizaje usadas por sus estudiantes. (Ver plan de evaluación de la materia en Anexo 6 y tres ejemplares de planificación por los estudiantes en el Anexo 29).

Lo anterior revela lo siguiente: Didáctica Especial I no promociona en los participantes, de manera explícita, la aplicación de estrategias de aprendizaje; éstas son estudiadas y tratadas como objetos de evaluación, es decir, desde la óptica del docente, no del estudiante. Su promoción se realiza, entonces, sólo de manera indirecta.

Algo similar, pero más acentuado, se encuentra en Didáctica Especial II: ninguna actividad implica de manera explícita la aplicación de estrategias de aprendizaje, y ninguna tiene como su objeto de estudio a las estrategias de aprendizaje. (Ver plan de evaluación en Anexo 6). Siendo que la materia se centra en la enseñanza, en su Programa no se contempla ningún contenido orientado al estudio de la enseñanza de estrategias (Ver programa en Anexo 6).

Finalmente, en Evaluación de los Aprendizajes se encuentran dos actividades que involucran explícitamente la aplicación de estrategias de aprendizaje: un cuadro sinóptico y un portafolio. Un cuadro sinóptico es un recurso de síntesis y organización en el que se cruzan los objetos que se estudian y los aspectos estudiados en tales objetos; se forma, así, un número de casillas igual al producto del número de objetos por el número de aspectos; en cada casilla se presenta la información relativa a un aspecto correspondiente a un objeto. (En el Anexo 30 se presenta un ejemplar de cuadro sinóptico elaborado por un estudiante de la materia).

De acuerdo con los datos, la participación del profesor en la enseñanza del uso del cuadro sinóptico como estrategia de aprendizaje se limita al ofrecimiento de pautas escritas, adicionales a las ofrecidas en la guía de actividades de la Sesión 8. (Ver Anexo 6)

En relación con el portafolio, se trata del mismo producto solicitado en Práctica Profesional III. el producto es un objeto de evaluación conjunta en ambas materias; los profesores revisan y discuten el producto y le asignan una misma valoración. Los datos recolectados no permiten hallar acciones del profesor para mediar el aprendizaje de la estrategia; ni los documentos programáticos e instruccionales de la materia ofrecen pautas para su elaboración. Las pocas orientaciones son ofrecidas, como ya se expusiera, en Práctica Profesional III.

Para sintetizar lo encontrado sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje se ofrece la Tabla 26, la cual presenta la información manejada anteriormente.

Tabla 26. *Actividades de aplicación de estrategias de aprendizaje en las materias teórico-instrumentales del Programa y mediación ofrecida para el aprendizaje de dichas estrategias.*

Materia	Actividad	Mediación
Práctica Profesional I	Reflexión crítica	Guía escrita
Práctica Profesional II	Ejercicio con la V de Gowin	Ninguna identificada
	Mapa mental	
Práctica Profesional III	Portafolio	Pautas orales
		Presentación de ejemplares
Investigación Educativa	Mapa conceptual	Ninguna
Didáctica Especial I	No se contempla	Ninguna
Didáctica Especial II	No se contempla	Ninguna
Evaluación de los Aprendizajes	Cuadro sinóptico	Pautas escritas
	Portafolio	Ninguna

Como muestra la Tabla 26, en cinco de las siete materias teórico-instrumentales los estudiantes deben realizar actividades que involucran de manera explícita la aplicación de estrategias de aprendizaje. La excepción se encuentra en Didáctica Especial I y II. Sin embargo, sólo en dos de las materias el docente realiza un procedimiento de enseñanza de la estrategia: Práctica Profesional I, con la guía escrita para la reflexión final (procedimiento para la práctica guiada); Práctica Profesional III, con la exposición de ejemplares de portafolios realizados por estudiantes de cohortes anteriores (procedimiento de presentación de la estrategia).

Lo anterior implica que en ninguna de las materias se lleva a cabo un procedimiento sistemático de enseñanza de estrategias de aprendizaje, que abarque las tres fases de tal enseñanza propuesta por el enfoque del aprendizaje estratégico en función de garantizar la transferencia del control del docente al estudiante: la presentación de la estrategia, la práctica guiada y la práctica independiente.

En síntesis, aunque el Programa, por su modalidad mixta con énfasis en las actividades a distancia, tiene el aprendizaje autónomo como una de sus propuestas

estratégicas, resulta claramente insuficiente el cumplimiento de una condición de tal planteamiento: la enseñanza de estrategias de aprendizaje. La deficiencia de formación en estrategias de aprendizaje y, por tanto, en la enseñanza de estrategias de aprendizaje se hace ingenuamente manifiesta en las palabras con las que un estudiante del Cuarto Semestre, en una entrevista, responde a la pregunta sobre si, en el Programa, reciben formación sobre la enseñanza de estrategias:

> Yo creo que sí, porque cuando tú realizas una estrategia o un recurso de manera efectiva, les estás enseñando a los estudiantes, por lo menos, cuando en Didáctica II cuando hicimos, utilizamos, un recurso, un retroproyector, un rotafolio... Cuando nosotros estamos usando... Yo hice en mi clase un rotafolio, a la vez le enseño a los estudiantes cómo emplear un rotafolio: así se hacen los títulos, no se puede sobrecargar de información, hay que colocar información específica, que no sea cansón a la vista, que sea atractivo, usar imágenes. Yo creo que cuando hacemos esto le estamos enseñando que, cuando ellos van a realizar una exposición, el uso del rotafolio, ellos buscan realizarlo como lo hizo el profesor. (147:45)

En el fragmento anterior se identifican dos errores conceptuales: a) un rotafolio no es un recurso para el aprendizaje sino para la enseñanza; su uso no es, por tanto, una estrategia de aprendizaje; b) la enseñanza de estrategias, aunque incluye el modelaje, no se reduce a éste.

Aprendizaje Orientado por Proyecto

Cuatro de las siete materias teórico-instrumentales objeto de atención en la presente investigación conforman el eje integrador del Programa: Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa. Como se expone en el Capítulo I del presente informe, el Diseño Curricular del Programa establece que la promoción del aprendizaje en dicho eje va dirigido al desarrollo de un proyecto pedagógico-investigativo. Para ello, tal eje se desarrolla siguiendo una secuencia asociada a los procesos de la investigación-acción; como se muestra en el primer apartado del presente capítulo (dedicado a los fines pedagógicos del programa) las materias que lo componen tienen las siguientes finalidades centrales:

1. Práctica Profesional I se orienta su contenido y actividades a la realización, por parte del estudiante, del diagnóstico de una situación problemática detectada en el contexto educativo en el que trabaja. Tres productos del Plan

de Evaluación están referidos al diagnóstico: la identificación del problema, el diagnóstico y el informe final. Contribuyen con este objetivo:

- Los temas de los foros de contenido: la ética en la investigación, el docente como profesional, el docente como investigador. (Ver análisis de los foros en el Capítulo VI de este informe)
- El procesamiento de materiales relativos al proceso de investigación, las técnicas de recolección y análisis de datos (cronograma de actividades, en Anexo 6)

Son variadas las declaraciones en las que se reconoce el aporte del manejo de estos componentes temáticos a la realización del diagnóstico. Por ejemplo: "A través de esos y otros métodos, pude establecer un diagnóstico de la problemática en el curso" (76:10); "una investigación sustentada en bases sólidas donde la recolección y triangulación de datos permitieron el alcance de los objetivos propuestos en esta primera fase." (96:11)

2. Práctica Profesional II se dedica a la elaboración de un plan de acción destinado a resolver el problema diagnosticado el período pasado. No obstante, un solo producto del Plan de Evaluación está referido al plan de acción: el informe final. Contribuyen con éste:
   - Los temas de los foros de contenido: la educación holística y principales tradiciones en investigación cualitativa. (Ver análisis de los foros en el Capítulo VI de este informe)
   - El procesamiento de materiales relativos a: los procesos y paradigmas de la educación; los profesionales de la educación y la práctica educativa; los paradigmas y diseños de investigación educativa; técnicas cualitativas de recolección de datos y técnicas de procesamiento y análisis de datos. (Ver cronograma de actividades, en Anexo 6)

El aporte de tales contenidos a la elaboración del plan de acción se reconoce en declaraciones como las que siguen: "Tomando en cuenta las ideas de la educación holística se nos orientó en la realización de un plan de acción"

(78:46); "la realización del plan requería seleccionar estrategias que fuesen atractivas y adecuadas a las metas propuestas." (78:47). O:

> También se estudiaron distintas técnicas de recolección de datos como la observación participante y la entrevista cualitativa, así como la codificación y la tabulación, el análisis, interpretación y explicación como técnicas de procesamiento y análisis de los datos, todo esto con el fin de adquirir destrezas en el diseño y utilización de diferentes instrumentos para la recogida de información y el procesamiento y análisis de datos para cubrir la segunda fase en el abordaje de una investigación-acción como es la elaboración del plan de acción. (79:54)

Aparte de estas actividades, contributivas con el diseño del plan de acción, la materia en su plan de evaluación contempla dos actividades no orientadas a ofrecer aportes a tal diseño: el ejercicio de la V de Gowin y el mapa mental. Se entiende y valora que éste último es un producto, como se muestra en el primer apartado de este capítulo, que –siendo de cierre– está destinado a promover en los participantes procesos de integración de conocimiento y el aprendizaje colaborativo; por ello, se comprende que el mismo no tiene por qué contribuir con el diseño del plan. Pero la V de Gowin, por la naturaleza del instrumento, tiene potencialidades para ser aplicado a propósito del proyecto investigativo cuyo plan de acción se diseña en la materia; y ello no es así: el hecho de que el ejercicio se realice en equipo (como se muestra en el primer apartado de este capítulo), indica que su aplicación no se enmarca en el proyecto que cada estudiante (individualmente) desarrolla en la materia.

3. Práctica Profesional III se destina a la ejecución del plan de acción y a la evaluación de sus resultados. En esta materia ocurre algo similar que en la anterior: un solo producto del Plan de Evaluación está referido a la ejecución y evaluación del plan de acción: el informe final. Contribuyen con éste:
   - Los temas de los foros de contenido: los mecanismos de socialización en la escuela y las contradicciones en ese proceso; la práctica de la enseñanza; diferentes perspectivas en la función y formación del profesor o profesora en la práctica educativa; calidad de la Investigación Cualitativa; la

investigación-acción y el desarrollo profesional. (Ver análisis de los foros en Capítulo VI).

- El procesamiento de materiales relativos a: la enseñanza para la comprensión; la educación en un mundo globalizado; la transversalidad en el currículo escolar; la fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa en educación. (Ver cronograma de actividades, en Anexo 6)

El aporte del manejo de estos temas para la implementación del plan de acción es reconocido en declaraciones como: "[Práctica Profesional III] es una de las materias que en esta etapa recoge todas las herramientas, estrategias estudiadas y aprendidas para darlas a trabajar en el aula, te conecta con la realidad del educando." (77:152); "Todos los temas desarrollados me permitieron engranar el capitulo V, el cual viene a representar la última fase de las iniciada en un primer momento con la práctica profesional I" (97:101).

Además del tratamiento de estos temas, asociados con la implementación y evaluación plan de acción, el Plan de Evaluación de la materia contempla tres actividades no orientadas a ofrecer aportes directos a tal diseño: el ejercicio de pensamiento complejo, el ejercicio de transversalidad y el portafolio. Las dos primeras actividades son realizadas en equipo, por lo que se entiende que las mismas no son efectuadas en relación con el plan de acción que cada estudiante ejecuta individualmente. Sin embargo, ambas actividades, por su naturaleza, tienen potencialidades para ser orientados explícitamente al caso del que trata el proyecto de investigación que se desarrolla en la materia. En relación con el portafolio, al igual que el mapa mental en Práctica Profesional II, se entiende y valora que éste último es un producto (como se muestra en el primer apartado de este capítulo) que –como cierre de la materia– está destinado a promover en los participantes procesos de reflexión y de integración de conocimiento; por tal razón, se comprende que el mismo no tiene por qué contribuir con el diseño del plan.

4. Investigación Educativa es dedicada, en parte, a la reflexión de la experiencia tenida durante el desarrollo del proyecto investigativo (recopilada en la Memoria Final) y en parte a la planificación de una nueva investigación de menor dimensión y no asociada con la anterior.

Lo anterior implica que, cada una de las cuatro materias del eje integrador está diseñada para que los aprendizajes estén orientados por el proyecto investigativo que se desarrolla siguiendo el modelo de investigación-acción: en Práctica Profesional I, se diagnóstica; en Práctica Profesional II, se diseña el plan de acción; en Práctica Profesional III, se implementa y evalúa éste; en Investigación Educativa, se reflexiona y abre un nuevo ciclo. Esta orientación del aprendizaje por el proyecto, está asociado con los planteamientos del aprendizaje situado –una de las aplicaciones didácticas del enfoque sociocultural– en tanto, desde sus inicios, conecta a aquél con el contexto real de su aplicación: los participantes del programa se dedican a aprender lo que les va a ser de utilidad para interpretar su realidad laboral, problematizarla, plantear e implementar soluciones y, finalmente, evaluar tanto los resultados como los aprendizajes obtenidos. Un estudiante, finalizando el Tercer Semestre, expone:

> La materia de práctica profesional en los tres semestres que la he visto la considero como una de las fundamentales, ya que una de las causas para comenzar mis estudios de educación, fue buscarle una solución a un problema que me había planteado como docente. De esta manera vi esta materia como la justificación de haber entrado a estudiar esta carrera, que me ha sido muy satisfactoria en muchos sentidos. Estudiamos cual sería el plan de acción propuesto para tratar de solucionar nuestro problema. (90:18)

El aprendizaje orientado por proyecto contempla para el estudiante una gran dosis de libertad en la toma de decisiones, relativa a qué problema atender, qué estrategias implementar y qué recursos emplear, dado que estos aspectos son dependientes de la realidad de aquél y del proyecto que se plantee. El reconocimiento de esta libertad es manifiesto así por un estudiante al finalizar el Cuarto Semestre: "Un aspecto que valoro positivamente es la libertad de acción con la que se ha manejado la materia [PPIII], la autonomía para ver, examinar el propio contexto, proponer y organizar intervenciones en el aula concreta de cada quien." (100:332)

La libertad del estudiante, propio del aprendizaje por proyectos, podría ser mayor en las materias del eje integrador, si, como exponen dos de los tres expertos de los consultados a propósito del tema de la secuencia de contenidos del área Investigación Educativa (ver Capítulo IV del presente informe), la referidas materias abrieran más, desde el inicio, el abanico de los enfoques de investigación: en vez de promover exclusivamente la asunción de enfoques cualitativos, manejar también planteamientos y técnicas de enfoques cuantitativos. Esto, tal como se plantea en literatura vigente, favorece la libre elección en dependencia de los objetivos de investigación del participante y da mayor posibilidad a la triangulación metodológica. (Flick, 2007)

En el caso particular de Investigación Educativa (última materia del eje integrador), esta libertad asociada con el aprendizaje orientado por proyecto se ve notablemente limitado. En dicha materia, luego de que el estudiante tiene realizada y consignada la planificación de una investigación (ver pautas para la planificación, en Anexo 6), debe diseñar e implementar específicamente una prueba escrita y una prueba de ejecución y, finalmente, realizar un análisis de los resultados de la aplicación de los referidos instrumentos (ver pautas para el diseño de los instrumentos y para el análisis, denominado estudio de caso, en Anexo 6). El hecho de que los instrumentos que deben diseñar y aplicar los estudiantes estén determinados por el profesor de la materia tiene dos posibles implicaciones alternativas que restringen la libertad propia del aprendizaje por proyecto:

1. El estudiante diseña un plan de investigación que contempla instrumentos distintos a la prueba escrita objetiva y a la prueba de ejecución, por lo que, debido a la falta de relación entre el plan y las actividades subsiguientes de la materia, aquél queda como un mero ejercicio: no está destinado realmente a ser aplicado, pues, si el estudiante tuviera voluntad de aplicarlo, tendría que compartir su escaso tiempo con las otras exigentes actividades de la materia.
2. El estudiante, previendo que –para la materia– tendrán que diseñar y aplicar dos instrumentos determinados por el profesor y luego analizar los resultados de su aplicación, diseña un plan de investigación adaptado a dichas exigencias. Tal adaptación significa que dicho plan responda más a las

exigencias de la materia que a las necesidades del contexto para el que se diseña.

Por lo que se señala en los dos casos anteriores, puede aseverarse que el hecho de que los instrumentos a diseñar en la materia estén determinados por el docente implica que, además de restringirse la libertad asociada al aprendizaje orientado por proyecto, realmente no se cumpla con lo que es la propuesta del aprendizaje orientado por proyecto: parte importante de los contenidos a aprender en la materia no se insertan en un proyecto que aplique el estudiante en su contexto de trabajo.

Lo anterior indica que, en relación con el aprendizaje orientado por proyectos, los hallazgos permiten aseverar que en Investigación Educativa tal orientación se pierde en gran medida, debido a que en dicha materia, gracias a la gestión que recibe, se mantienen tres actividades prácticas distintas y no relacionadas: la reflexión integradora de la Memoria Final, la elaboración de un plan de investigación no asociado con el anterior y el diseño e implementación de dos instrumentos predeterminados por el docente. Se entienden, así, las impresiones de un estudiante al finalizar el Cuarto Semestre:

> Al comenzar, la última etapa del programa, pensaba que en investigación educativa trabajaríamos con la investigación realizada durante los tres primeros semestres o mejor aún se trabajarían los diferentes componentes de una investigación con la finalidad de hacernos más críticos ante el hecho educativo. Sin embargo mis perspectivas cambiaron en las primeras semanas, al no encontrarle sentido (desde mi punto de vista) a muchas de las actividades realizadas. (78:112)

En relación con las otras tres materias teórico-instrumentales (Didáctica I y II y Evaluación de los Aprendizajes) se tiene lo siguiente. De acuerdo con el Diseño Curricular del Programa, no se espera que el aprendizaje en estas materias esté orientado por proyecto. Y así ocurre efectivamente: en estas materias las actividades se realizan con independencia del proyecto que se inicia con el diagnóstico elaborado en Práctica Profesional I. Se tiene que:

1. En Didáctica Especial I, no es solicitado que alguna de las cuatro actividades prácticas (el ejercicio de resolución de problemas, el plan de evaluación de las estrategias de aprendizaje, la planificación del recurso web y el diseño del

recurso de aprendizaje) esté vinculada con el proyecto de investigación (ver guías de actividades, en Anexo 6)

2. En Didáctica Especial II, no es solicitado que alguna de las cuatro actividades prácticas (el cuestionario sobre las estrategias de enseñanza, la planificación del ambiente de aula, el diseño y elaboración del recurso de enseñanza y la elaboración del juego didáctico) se vincule al proyecto de investigación (ver guías de actividades, en Anexo 6)
3. En Evaluación de los Aprendizajes no es solicitado que alguna de las tres actividades prácticas (planificación de la evaluación, el diseño de instrumentos –lista de cotejo, escala de estimación y prueba objetiva– y el estudio de caso –análisis de resultados de la evaluación–) se realice en función del proyecto de investigación (ver guías de actividades y pautas, en Anexo 6)

En síntesis, aunque el Diseño Instruccional establece el aprendizaje por proyectos para las cuatro materias del eje integrador, la estrategia del aprendizaje orientado por proyecto es implementada fundamentalmente en las tres primeras materias del referido eje (Práctica Profesional I, II y III); apenas se presenta en la última (Investigación Educativa) mediante la reflexión de la Memoria Final. Esto significa una falta de coherencia de esta materia respecto del Diseño Curricular del Programa. En la Figura 19 se recoge esta aseveración sustentada en los hechos.

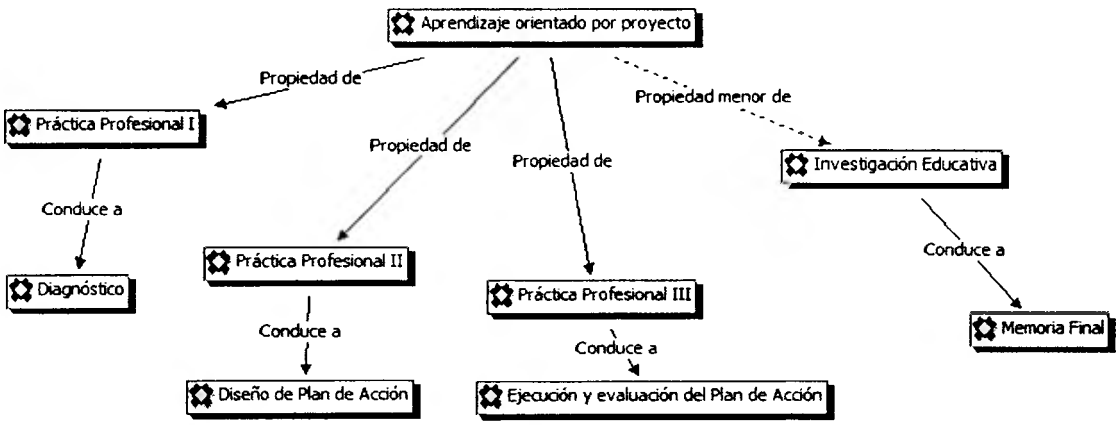

Figura 19. Implementación del aprendizaje orientado por proyecto en las cuatro materias del eje integrador.

Una manera en la que la estrategia del aprendizaje orientado por proyecto podría ser implementada en la última materia del eje integrador pudiera ser la aplicación de la propuesta hecha por dos de los tres expertos consultados sobre la secuencia del proyecto investigativo (ver Tabla 15 en Capítulo IV):

1. Diagnóstico: Primer Semestre
2. Diseño del Plan de Acción: Segundo Semestre
3. Ejecución del Plan de Acción: Tercer Semestre
4. Evaluación del Plan de Acción: Cuarto Semestre.

La referida propuesta implicaría una revisión de los programas de las materias del Eje Integrador, por lo que de la presente investigación se deriva la sugerencia de dicha revisión.

Por otra parte, se ha señalado que las otras tres materias teórico-instrumentales objeto de atención en esta investigación (Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes) no implementan la estrategia del aprendizaje por proyecto. El investigador considera que un avance de la propuesta del aprendizaje orientado por proyecto en el Programa, consistente con lo considerado por los expertos consultados, lo constituiría el hecho de que los trabajos prácticos de estas materias fuesen solicitados en relación con el proyecto de investigación que desarrolla el estudiante en el marco del eje integrador. La propuesta consiste en que cada trabajo práctico solicitado en aquellas materias esté inserto en el proyecto de investigación. De esta forma se fortalecería la función integradora del eje.

En la Figura 20 se recogen las propuestas de cambio que harían que la estrategia del aprendizaje orientado por proyectos se implemente en las siete materias teórico-instrumentales. En la figura se suprimen los nombres propios de las materias del eje integrador, debido a que, las propuestas tienen validez con independencia de un programa en particular.

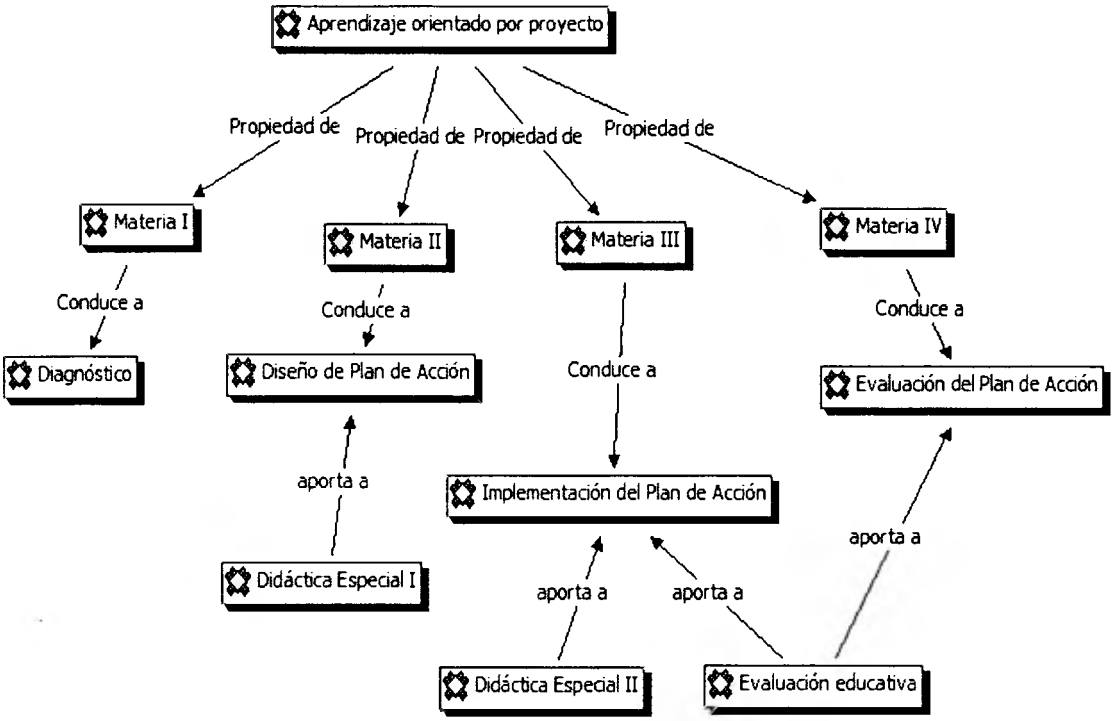

Figura 20. Propuesta de implementación de la estrategia aprendizaje orientado por proyecto en las materias teórico-instrumentales de un programa basado en la práctica reflexiva.

El que actualmente Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes no implementen la estrategia del aprendizaje orientado por proyecto no implica que los aprendizajes promovidos en estas tres materias instrumentales no ofrezcan aportes al desarrollo del proyecto investigativo que se da en el marco del eje integrador del Programa. Tal ofrecimiento sí se da, pero ese es un asunto de transferencia e integración de contenido, los cuales se asocian con la interdisciplinariedad –objeto de atención en el próximo apartado.

Interdisciplinariedad

El análisis de la aplicación de esta estrategia en el Programa puede encontrarse en gran parte a propósito del estudio de otros aspectos del Programa, particularmente:

1. Del nivel de compromiso de los profesores de las siete materias teórico-instrumentales del Programa: uno de los criterios de compromiso es Promueve actividades y productos interdisciplinarios (ver apartado sobre compromiso del docente en el Capítulo IV)

2. De los fines pedagógicos centrales de las materias teórico-instrumentales del Programa: uno de los fines identificados y analizados es el aprender a integrar conocimientos (ver apartado sobre fines pedagógicos en el presente capítulo).

La Tabla 27 señala los hallazgos de los análisis realizados: en cuáles materias teórico-instrumentales se aplica la interdisciplinariedad como estrategia de formación del docente y de qué modo se aplica dicha estrategia.

Tabla 27. *Actividades, por materia, en las que se aplica la estrategia de la interdisciplinariedad; modo de aplicación.*

Materia	Actividad	Modo de aplicación de la estrategia
Práctica Profesional I	Elaboración del Diagnóstico por el participante.	El docente promueve oralmente el uso de contenidos de las otras materias del semestre. Los documentos programáticos e instruccionales no explicitan la estrategia.
	Incorporación de los contenidos de Psicología General y del Desarrollo en el proyecto investigativo.	Clases presenciales en conjunto con Psicología General y del Desarrollo.
Práctica Profesional II	Diseño del Plan de Acción por el participante.	El Plan de Acción se contempla en el programa de la materia; el mapa, no.
	Realización de mapa mental por equipos de participantes.	Para ambas actividades, el docente promueve oralmente el uso de contenidos de las otras materias del semestre. Los documentos instruccionales no explicitan la estrategia.

Tabla 27. (*Continuación*)

Materia	Actividad	Modo de aplicación de la estrategia
Práctica Profesional III	Ejecución y evaluación del Plan de Acción por el participante.	La ejecución del Plan de Acción se contempla en el programa de la materia; el portafolio, no.
	Realización del portafolio por el participante.	El docente promueve oralmente el uso de contenidos de las otras materias del semestre.
		Los documentos instruccionales no explicitan la estrategia.
Investigación Educativa	No existe	No aplica
Didáctica Especial I	No existe	No aplica
Didáctica Especial II	Microclase por parte de equipos de estudiantes, integrando conocimientos de distintas áreas.	Los documentos instruccionales explicitan poco la estrategia.
		El profesor la explicita de forma oral en interacción directa con los estudiantes.
	Foro de contenido sobre al aula como comunidad educativa.	Pregunta inicial del foro.
Evaluación de los Aprendizajes	Realización del portafolio por los participantes.*	No se identifica.

*Esta actividad es la misma asignada en Práctica Profesional III.

En Práctica Profesional I, la revisión de los datos muestra que aunque los documentos programáticos e instruccionales no explicitan la estrategia, el docente –en su interacción directa con los participantes– promueve el uso de contenidos de las otras materias del semestre para la realización del diagnóstico. Como se registra en los cinco ejemplares de diagnósticos que se presentan en el Anexo 31, en el estudio del problema los participantes emplean contenidos de las otras materias del semestre.

Por otra parte, en el estudio del indicador de compromiso Promueve actividades y productos interdisciplinarios (Capítulo IV de este informe), se presentan evidencias

de que las materias Práctica Profesional I y Psicología General y del Desarrollo realizan clases presenciales en conjunto, efectuando actividades de integración.

Tanto Práctica Profesional II como Práctica Profesional III contemplan la estrategia de la interdisciplinariedad en su programa, estableciendo como uno de sus objetivos específicos la aplicación de contenidos de las materias del mismo semestre, respectivamente, en el diseño y ejecución del plan de acción. No obstante, las instrucciones de tal aplicación no se ofrecen en ningún documento instruccional; los datos muestran que el docente –en su interacción directa con los participantes– promueve el uso de contenidos de las otras materias de cada uno de los semestres 2° y 3° para, respectivamente, el diseño y la ejecución del plan de acción.

Además del diseño y ejecución del plan de acción en Práctica Profesional II y III, se tiene mostrado que en cada una de dichas materias se realiza una segunda actividad de integración: en la primera, un mapa mental; en la segunda, un portafolio. En ambos casos, la promoción de la integración de contenidos es hecha por el docente en la interacción directa con los participantes. En el Anexo 32, se presentan 12 ejemplares del componente reflexivo de portafolios consignados en Práctica Profesional III. En la Figura 21 se presenta copia de un mapa mental elaborado por un grupo de participantes de Práctica Profesional II en el período marzo-octubre 2009.

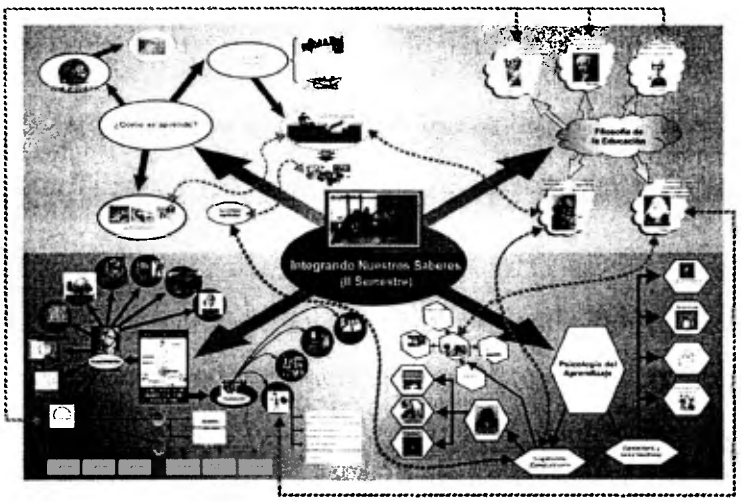

Figura 21. Mapa mental de un grupo de estudiantes de Práctica Profesional II. Fuente: Portafolio docente de Juan Serra.

En relación con Investigación Educativa –como se señala en el apartado referido a los fines pedagógicos del Programa– la materia contempla dos objetivos asociados con la interdisciplinariedad. Sin embargo, en ninguna de las dos actividades respectivamente vinculadas con dichos objetivos (la Memoria Final y la planificación de la investigación), el profesor aplica o promueve la aplicación de la estrategia de la interdisciplinariedad. A continuación se presenta un amplio fragmento de las pautas enviadas por el profesor por un foro dedicado a la Memoria Final, en una intervención que denominó "algunos pasos para construcción de la memoria"; nótese que en las pautas procedimentales que da para la elaboración del referido producto, solicita el proceso de la reflexión (parte sin duda importante de dicho producto y del Eje Integrador) pero no el de la integración de conocimientos (componente definitorio del Eje Integrador):

> La Memoria Final viene a constituirse para nosotros en un recuento; relato narrativo, descriptivo, organizado, sistematizado de las vivencias pedagógicas estudiadas: descritas, analizadas, intervenidas con sus respectivas propuestas de mejora, así como la reflexión crítica de sus haceres como profesionales de la docencia desde la Práctica I, II, III y lo realizado en Investigación Educativa (Eje Integrador), por supuesto esas vivencias deben reflejar el aprendizaje (transferencia) de todas las cátedras.
>
> Por lo antes expuesto, se va a realizar la revisión de los 3 informes, es decir, análisis y mejora de los procesos de diagnóstico, planificación y ejecución a la luz de los procesos evaluativos (reflexión), ahora que se entienda bien que NO vamos a ejecutar nuevamente los procesos realizados en esos 3 semestres sólo los vamos a mejorar en cuanto a su reflexión/valoración, organización. Y luego se reflexionará sobre lo realizado durante este semestre, y por último una reflexión global. (Ver publicación del profesor de IE en foro Consolidando nuestra memoria final, en Anexo 26)

Lo encontrado en esta materia le da validez a las palabras ofrecidas por un estudiante al finalizar el Cuarto Semestre: "Durante el desarrollo de este semestre no aprecié una asignatura que envolviera a las otras." (78:104)

En Didáctica Especial I, como se muestra en el apartado sobre el compromiso del docente del Programa (Capítulo IV) y en el apartado sobre los fines pedagógicos del Programa (en este capítulo) no se realizan actividades interdisciplinarias. En la

materia no se promueve de manera explícita la aplicación de dicha estrategia. Sin embargo, como también se muestra en el referido apartado del Capítulo IV, la integración de contenidos es realizada en Didáctica Especial I gracias a la naturaleza de las actividades: en la planificación de estrategias y usos de recursos se hace aplicación de contenidos de otras materias del Programa. Este hecho no se registra en la Tabla 26 debido a que esta integración de contenidos no es solicitada para ninguna actividad o producto de la materia.

En Didáctica Especial II, se tiene mostrado que el docente hace explícita la promoción de la interdisciplinariedad para la planificación y realización de la microclase, aunque en el Instructivo para la microclase con recurso didáctico (ver Anexo 6) se limita a señalar que "cada equipo debe ser multidisciplinario". El Anexo 33, presenta siete microclases planificadas por los respectivos equipos, haciendo uso de enfoques o saberes de disciplinas distintas.

En Evaluación de los Aprendizajes, de acuerdo con el estudio de los datos, la única actividad de interdisciplinariedad (el portafolio) no recibe instrucciones de parte del profesor. Se infiere que, dado que el producto se realiza también para Práctica Profesional III (materia del eje integrador), el profesor de aquella materia deja las instrucciones al de esta otra. Así, la realización del portafolio es en dicha materia meramente una asignación dejada al estudiante; no es indicativa de aplicación de la estrategia de la interdisciplinariedad por parte del conductor de la materia.

En síntesis, se evidencia la aplicación de la estrategia de la interdisciplinariedad en cuatro (4) de las siete materias teórico-instrumentales del Programa: Práctica Profesional I, II, III y Didáctica Especial II.

Aprendizaje Colaborativo

En el Capítulo II del presente informe se expone que el aprendizaje colaborativo es un concepto que hace referencia al logro de objetivos de aprendizaje a través de la realización de actividades en las que se involucran activa y coordinadamente dos o más participantes.

Al igual que el análisis de la interdisciplinariedad, el análisis de la aplicación de del aprendizaje colaborativo se realiza en gran medida en el capítulo IV, el marco del

estudio de otro aspecto de éste: el nivel de compromiso de los profesores de las siete materias teórico-instrumentales: uno de los criterios de compromiso es Hace énfasis en las actividades de construcción social de conocimiento.

Además del análisis referido, en el Capítulo VI se desarrolla el análisis de la actividad especialmente diseñada para promover el aprendizaje colaborativo en entorno virtual: el foro de contenido. Lo que se presenta a continuación es la integración de ambos análisis (el expuesto en el Capítulo IV y el que se expone en el Capítulo VI); las evidencias se presentan en los referidos capítulos, por lo que no son expuestas aquí. Los resultados se sintetizan en la Tabla 28. Aunque en todas las materias teórico-instrumentales del Programa se tiene contemplada la realización de foros de contenido, en la referida tabla no se registra tal actividad en los casos de las materias en cuyos foros no se identifican evidencias de interacción entre los estudiantes o de establecimiento de relaciones entre sus participaciones.

Tabla 28. *Actividades presenciales y a distancia en las que se desarrolla la estrategia del aprendizaje colaborativo.*

Materia	Actividades en ambiente presencial	Actividades en ambiente virtual	Actividades fuera de ambos ambientes
Práctica Profesional I	Cine foro	Foros de contenido	
Práctica Profesional II	Comparación educación clásica – educación constructivista	Foros de contenido	Ejercicio de la V de Gowin Mapa mental
Práctica Profesional III	Ejercicio de pensamiento complejo	Foros de contenido	Ejercicio de transversalidad curricular
Didáctica Especial I		Foros de contenido	Ejercicio de resolución de problemas
Didáctica Especial II	Ejecución de microclase	Foros de contenido	Planificación de microclase Diseño de juego didáctico

Como señala la Tabla 26, en Práctica Profesional I se encuentran evidencias de aprendizaje colaborativo en dos tipos de actividades: a) el cine foro, actividad realizada durante una sesión presencial perteneciente, simultáneamente, a la referida materia y a Psicología General y del Desarrollo; b) los foros de contenido. En este caso, las evidencias están constituidas por varios tipos de interacción entre los estudiantes y varias acciones de moderación del docente. (Ver Capítulo VI)

En Práctica Profesional II, las evidencias de aprendizaje colaborativo se han hallado en cuatro actividades: a) el ejercicio de comparación de la educación clásica con la educación constructivista, realizado durante una sesión presencial; b) el ejercicio de la V de Gowin, realizado por los estudiantes fuera del aula virtual y del aula destinada a las actividades presenciales; c) el mapa mental, también realizado por los estudiantes fuera del aula virtual y del aula destinada a las actividades presenciales y d) los foros de contenido. En éstos, la evidencia consiste únicamente en el establecimiento de relaciones que hacen los estudiantes entre sus planteamientos y los realizados por compañeros (Ver Capítulo VI). El docente no realiza acciones que promuevan el aprendizaje colaborativo.

En Práctica Profesional III, el aprendizaje colaborativo también se evidencia en tres actividades: a) el ejercicio sobre el pensamiento complejo, realizado durante una sesión presencial; b) el ejercicio de transversalidad curricular, realizado por los estudiantes fuera del aula virtual y del aula destinada a las actividades presenciales; y c) los foros de contenido. En éstos, las evidencias consisten en varias acciones de moderación del profesor, así como en las interacciones entre los estudiantes y el establecimiento de relaciones entre sus participaciones y las de compañeros. (Ver Capítulo VI)

En Didáctica Especial I, el aprendizaje colaborativo es evidenciado igualmente en dos tipos de actividades: a) el ejercicio de resolución de problemas, realizado por los estudiantes fuera del aula virtual y del aula destinada a las actividades presenciales; b) los foros de contenido. En éstos, las evidencias consisten en establecimiento de relaciones que hacen los estudiantes entre sus planteamientos y los

realizados por compañeros, así como por varias acciones de moderación de parte del docente. (Ver Capítulo VI)

En Didáctica Especial II, las evidencias de aprendizaje colaborativo se encuentran en tres actividades: a) la planificación de microclase, realizado por los estudiantes fuera del aula virtual y del aula destinada a las actividades presenciales; b) la ejecución de la microclase, durante sesiones presenciales; y c) los foros de contenido. En éstos, las evidencias están constituidas por varias acciones de moderación del profesor, así como por las interacciones entre los estudiantes y el establecimiento de relaciones entre sus participaciones y las de compañeros. (Ver Capítulo VI)

Aprendizaje Asistido por las TIC

En el apartado *Condiciones técnico-ambientales* del Capítulo IV se muestra que en el Programa el aprendizaje es promovido en un ambiente mixto: a distancia con apoyo de las TIC y de forma presencial en clases sabatinas bisemanales. Asimismo, tanto en dicho apartado como en el apartado *Condiciones de los docentes* del mismo capítulo, se muestra que la promoción del aprendizaje mediante las TIC, en el Programa, tiene dos aspectos: a) es realizado principalmente mediante el foro de contenido posibilitado por la plataforma tecnológica de la institución, dejándose de hacer uso recursos disponible de manera abierta en la actualidad; b) es asumido con distinto énfasis entre las diversas materias.

En relación con el primer aspecto, se tiene expuesto que los recursos de los que se hace uso en el Programa forman parte de los ofrecidos por la plataforma tecnológica empleada. En éste no se emplean recursos que actualmente están disponibles para uso educacional, particularmente de la llamada Web 2.0: sitios Web como los Wikis, Blogs y YouTube; redes como Facebook y Twiter.

En relación con el segundo aspecto, se tiene mostrado que en todas las materias teórico-instrumentales se hace uso de los recursos de la plataforma tecnológica para promover aprendizajes en los participantes: se entregan instrucciones, materiales de lectura instrumentos de evaluación y retroalimentación de las actividades; se realiza una actividad destinada al aprendizaje colaborativo: el foro de contenido, y se dispone

un espacio para la atención de dudas: el foro de dudas. Sin embargo, también se muestra (tanto en los apartados *Condiciones técnico-ambientales* y *Condiciones del docente*, del Capítulo IV como en el Capítulo VI, destinado al análisis de los foros de contenido) que la promoción del aprendizaje mediante las TIC se realiza con distinta dedicación en las diversas materias teórico-instrumentales.

Un aspecto de relevancia del uso de las TIC para mediar la educación a distancia, es que ofrece un conjunto de valiosas posibilidades que se dificultan sin tal uso. Basabe (2007), en una investigación enfocada en 25 instituciones universitarias mexicanas con implementación de educación a distancia, encuentra que:

> Los alumnos y egresados mencionaron como ventajas de estudiar a distancia: la flexibilidad de los programas, la autonomía y la interacción que se da entre diversos sujetos. Los mismos alumnos reconocieron que lo distintivo era el autoestudio, la interacción, la comunicación asincrónica y el trabajo colaborativo. (p. 171)

En el caso particular del foro de contenido, que es la actividad por definición orientada a la mediación de aprendizaje colaborativo en el ambiente virtual, el análisis del Capítulo VI permite identificar en las diversas materias, acciones de profesores y estudiantes, así como procesos cognitivos o metacognitivos en éstos, en variedad distinta de acuerdo con la materia. De mayor a menor variedad:

1. En Práctica Profesional I, 25 tipos de acción del docente y 22 de estudiantes; asimismo, 9 procesos cognitivos o metacognitivos en los estudiantes.
2. En Didáctica Especial II, 13 tipos de acción del docente y 8 de estudiantes; asimismo, 5 procesos cognitivos en estudiantes.
3. En Práctica Profesional III, 10 tipos de acción del docente y 10 de estudiantes; asimismo, 4 procesos cognitivos o metacognitivos en los estudiantes.
4. En Didáctica Especial I, 9 tipos de acción del docente y nueve 9 de estudiantes; asimismo, 3 procesos cognitivos en estudiantes.
5. En Evaluación de los Aprendizajes, 8 tipos de acción del docente y 11 de estudiantes; asimismo, 5 procesos cognitivos o metacognitivos en estudiantes.

6. En Práctica Profesional II, 7 tipos de acción del docente, 4 de las cuales son distractoras, y 8 de estudiantes; asimismo, 5 procesos cognitivos o metacognitivos en los estudiantes.
7. En Investigación Educativa, 4 tipos de acción del docente y 9 de estudiantes; asimismo, 5 procesos cognitivos en los estudiantes.

Concluyendo

El análisis de documentos y actividades de las siete materias teórico-instrumentales del Programa permite sostener que:

1. Las referidas materias tienen cinco fines pedagógicos orientados a la formación docente, cuyos logros, al integrarse, conducen –a su vez– a la formación del docente como investigador: a) Aprender a evaluar; b) Aprender a planificar; c) Aprender a aplicar estrategias docentes para el aprendizaje significativo y estratégico; d) Aprender a integrar conocimientos y e) Aprender a reflexionar.
2. Los cinco fines pedagógicos del Programa identificados se distribuyen de forma central y no central en las siete materias teórico-instrumentales objeto de estudio, como lo muestra la Tabla 29.

Tabla 29. *Distribución de los fines pedagógicos centrales del Programa en las siete materias teórico-instrumentales.*

	Materia						
Fin pedagógico	PPI	PPII	PPIII	IE	DEI	DEII	EA
Evaluar	C	NC	NC	C	NC	NC	C
Planificar	---	C	NC	C	C	C	C
Aplicar estrategias didácticas	---	NC	NC	---	C	C	---
Integrar conocimientos	NC	C	C	NC	C	NC	---
Reflexionar	C	C	C	C	NC	NC	NC

Las Tabla 29 indica que:

- El aprender a evaluar es un fin pedagógico central c) de Práctica Profesional I, Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa, y

un fin pedagógico no central (NC) de Didáctica Especial I y II, Práctica Profesional II y Práctica Profesional III.

- Aprender a planificar es un fin central de Práctica Profesional II, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes; y se encuentra también en Práctica Profesional III e Investigación Educativa.
- Aprender a aplicar estrategias didácticas (para el aprendizaje significativo y estratégico) es el fin pedagógico central de Didáctica Especial I y II, y un fin pedagógico no central de Práctica Profesional II y III.
- Aprender a integrar conocimiento es un fin pedagógico central de Didáctica Especial I, y Práctica Profesional II y III, y un fin pedagógico no central de Práctica Profesional I, Didáctica Especial I e Investigación Educativa.
- Aprender a reflexionar es un fin pedagógico central de Práctica Profesional I, II y III e Investigación Educativa, y un fin pedagógico no central en Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes.

3. En función de la coherencia que se espera entre modelo didáctico, fines, contenidos y estrategias en un modelo de formación docente, es propuesto que los fines aprender a integrar conocimiento y aprender a reflexionar sean asumidos de forma central por todas las materias teórico-instrumentales.
4. El Programa se desarrolla siguiendo una macroestrategia, asumida como el modelo didáctico del mismo en su diseño curricular: la práctica reflexiva. Esta macroestrategia está constituida por cinco estrategias: a) aprendizaje autónomo; b) aprendizaje orientado por proyectos; c) interdisciplinariedad; d) aprendizaje colaborativo y e) aprendizaje asistido por las TIC.
5. El aprendizaje autónomo se hace manifiesto de tres formas en el Programa: a) la provisión de contenidos se efectúa fundamentalmente mediante materiales de lectura, es decir, no se sustenta en la exposición del docente; b) la mayoría de las actividades de aprendizaje se realiza sin la compañía física del docente; c) en consecuencia de esto, y de la densidad ocupacional del participante, éste –para tener éxito– aplica estrategias de autorregulación.

6. Tanto el análisis de los datos como aportes de literatura vigente indican que el aprendizaje autónomo tiene una implicación didáctica: la necesidad de que sea enseñadas estrategias de aprendizaje. Sin embargo, la revisión de los datos permitió encontrar pocas evidencias de que en las materias teórico-instrumentales se implementan estrategias para la enseñanza de tales estrategias; solamente en tres de las siete materias se identifican estrategias de enseñanza, y no sistematizadas, de las referidas estrategias de aprendizaje.
7. El aprendizaje por proyecto es implementado en cuatro de las siete materias teórico-instrumentales: las cuatro que conforman el eje integrador, pero de forma deficiente en la última de tales materias. Voces autorizadas proponen modificar la secuencia de desarrollo del proyecto, de tal manera que la evaluación del mismo (en procesos y resultados) se realice en el cuarto período, no en el tercero, en el que se limita a ser evaluación de resultados.
8. La libertad del estudiante, implicada en el aprendizaje por proyectos, luce limitada en el Programa por varios factores: a) el énfasis programático y docente en enfoques cualitativos de investigación; b) la determinación por el profesor, en Investigación Educativa, de los instrumentos a diseñar y aplicar (con análisis de resultados) por parte de los estudiantes. Esta última limitante de la libertad tiene dos implicaciones que limitan aún más la libertad: el plan de investigación diseñado por el estudiante en dicha materia queda como un mero ejercicio (pues los instrumentos exigidos no son los requeridos para ejecutarlo); el estudiante –si prevé este hecho– adapta su plan de investigación a los instrumentos que luego se le exigirán. En la última materia del eje integrador, se pierde entonces la orientación del aprendizaje por proyecto. Expertos proponen abrir el abanico paradigmáticas hacia opciones integradoras de enfoques cualitativos y cuantitativos.
9. La estrategia de la interdisciplinariedad es identificada en cuatro de las siete materias teórico-instrumentales: Práctica Profesional I, II y III y Didáctica Especial II. La falta de dicha estrategia en las otras tres materias luce inconsistente con el modelo didáctico de la práctica reflexiva.

10. La estrategia del aprendizaje colaborativo es identificada en cinco de las materias teórico-instrumentales; esto tiene la misma implicación respecto de la consistencia con el modelo didáctico de la práctica reflexiva.

11. Las actividades de aprendizaje colaborativo dadas fuera del entorno virtual son realizadas gracias a la promoción explícita de parte de los profesores de las respectivas materias; es decir, los profesores ofrecen instrucciones dirigidas a que las actividades se realicen gracias a la colaboración de equipos de trabajo. No ocurre lo mismo en el caso del foro de contenido: es bajo el número de evidencias de promoción de la interacción estudiantil por parte de los profesores moderadores de la actividad. Se llega al caso de que, en una de las cinco materias en las que se evidencia de algún modo el aprendizaje colaborativo a través de este tipo de actividad (Práctica Profesional II), no se encuentra acción alguna del docente que se entienda contribuir con dicho aprendizaje. Ver Capítulo VI.

12. El aprendizaje asistido por las TIC es un componente estratégico predefinido en el Programa, en tanto éste se desarrolla bajo una modalidad mixta: a través de las distintas herramientas de la plataforma Blackboard Academic Suite ™ se realiza una variedad de acciones dirigidas a promover o contribuir con el aprendizaje de los participantes. No obstante, se encuentra que el uso de dichas herramientas, se tienen debilidades relativas a: a) el desaprovechamiento de la potencialidad el foro de contenido; b) el desaprovechamiento de herramientas disponibles actualmente, con potencialidades en el campo educativo.

En la Tabla 30 se presenta con mayor nivel de síntesis los hallazgos sobre las cinco estrategias constitutivas de la macroestrategia de la práctica reflexiva.

Tabla 30. *Síntesis de hallazgos respecto de las estrategias constitutivas de la práctica reflexiva en las siete materias teórico-instrumentales del Programa.*

Estrategia	Hallazgos
Aprendizaje autónomo	Se manifiesta por condiciones del Programa: modalidad mixta y características de participantes.
	Hay pocas evidencias de enseñanza de estrategias de aprendizaje.
Aprendizaje por proyecto	Es implementado por materias del Eje Integrador.
	Tiene limitaciones por manifiesta preferencia de enfoque cualitativo de investigación y por aspectos de la materia Investigación Educativa.
	Las otras tres materias teórico-instrumentales pueden cambiar en función de apoyar explícitamente el proyecto del Eje Integrador.
Interdisciplinariedad	Se manifiesta en 4 de las 7 materias teórico-instrumentales.
Aprendizaje colaborativo	Se manifiesta en 5 de las 7 materias teórico-instrumentales.
	No es promocionada explícitamente por el docente en una (1) de las 5 materias en las que se manifiesta.
Aprendizaje asistido por las TIC	Está predefinida por la modalidad mixta del Programa e instrumentada por la plataforma tecnológica dispuesta por la institución.
	Se realiza con distintos grados de dedicación en las diversas materias del programa