AATT045

UCAB Universidad Católica Andrés Bello
CENTRO CULTURAL
BIBLIOTECA CENTRAL
PLANTA BAJA

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

Asociado.

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 II

Autor: Marcos Requena

Tutor: Antonieta Silva

Caracas, Enero 2011

CAPÍTULO VI

APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNO VIRTUAL: EL FORO DE CONTENIDO

Como parte del estudio de la estrategia del aprendizaje colaborativo, en el capítulo anterior se presentan resultados del análisis de los foros de contenido –actividad por definición orientada a promover tal tipo de aprendizaje–. Se presentan de manera sintética y dejando saber que el análisis se realiza en otro capítulo: el presente.

El principal espacio de encuentro que presenta la Plataforma Blackboard Academic Suite™ es el foro, el cual se encuentra dentro de la sesión denominada Tablero de discusión. En este espacio, se pueden hacer intervenciones (denominadas "publicaciones" por dicha plataforma) de manera diacrónica: cada participante hace intervenciones cuando lo dispone, y cada publicación queda disponible para ser leída por todo el que acceda al tablero. Hay diferentes tipos de foros. Los principales, que son sobre los que la plataforma tiene denominaciones preestablecidas, son los de contenido y los de dudas. Los primeros, bajo la moderación de un participante (típicamente, el profesor), están destinados a la discusión de temas y tópicos propios del programa de la materia, o a la discusión de casos en los que se deben aplicar los contenidos de ésta; los segundos, están destinados a la presentación y atención de consultas sobre el contenido de la materia o sobre alguna actividad asignada en ésta. No obstante, el profesor de la materia puede solicitar al personal del Centro de Estudios en Línea (CEL) la creación –para su materia– de foros adicionales, con fines distintos a los de los anteriormente nombrados. Foros de estos tipos (adicionales), en las materias del Programa, son:

1. Foro Asignación de parejas de moderación y temas, de Orientación Educativa: para facilitar la organización de equipos de trabajo en la materia.
2. Foro café: diseñado para facilitar encuentros sociales de los participantes en el Programa. Durante el período de recolección de datos sobre las actividades del Programa –octubre 2009 a febrero 2010– no se abrió ningún foro de este tipo.

3. Foro de Experiencias, de Introducción al Estudio del Hombre: para compartir experiencias místicas personales.
4. Foros destinados especialmente a tratar asuntos relacionados con actividades particulares: Foro Recursos de aprendizaje, Foro Trabajo estrategias para solucionar problemas y Foro Sobre tendencias en la didáctica, de Didáctica Especial I; Foro Elaboración material lúdico, Foro Microclase y recursos de enseñanza, Foro Actividad de impacto en el ambiente de aula y Foro Sobre las dinámicas de grupo, de Didáctica Especial II; Foro de Propuestas, de la materia Introducción al Estudio del Hombre; Foro Consolidando nuestra memoria final, de la materia Investigación Educativa; Foro Asesoría trabajo práctico N° 4, de la materia Orientación Educativa.
5. Foro Normas de convivencia, de Evaluación de los Aprendizajes: para ofrecer a discusión las normas presentadas por el profesor de la referida materia.
6. Foro Nuestra vida académica, de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa: para compartir experiencias diversas sobre las mismas.

La investigación centra su atención fundamentalmente en los foros de contenido, pues éstos –como su nombre lo indica– son los únicos programados para la discusión de contenidos de las materias. El objeto de análisis está constituido por las acciones y procesos realizados por sus participantes, así como las relaciones dadas entre unas y otros. Dado que los términos acción y proceso están semánticamente relacionados, para distinguir uno y otro en el análisis de los foros, a continuación se definen dichos términos y se ofrecen ejemplos hipotéticos de los conceptos:

Acción: hecho observable generado por un sujeto y poseedor de sentido. Por ejemplo, un profesor expone en la publicación de un foro: "Muchas gracias, Sotero, por tu participación. Te manifiesto un reconocimiento por sustentar tu participación en una integración de tu experiencia con el contenido de los materiales de lectura. Es lo que esperaré de cada participante en cada foro." En este fragmento se dan tres acciones: Se ofrece un agradecimiento; se ofrece un reconocimiento; se manifiesta

una expectativa. (Una expectativa es un fenómeno subjetivo, pero su manifestación es un hecho observable).

Proceso: fenómeno subjetivo de naturaleza cognitiva o afectiva, inferido a partir de los elementos discursivos de una publicación. Por ejemplo, un participante escribe en una publicación: "La idea más relevante de este material es que, siempre, el docente debe buscar la forma de dar el mayor y mejor aporte en el entramado de variables que es el hecho educativo". Estas palabras permiten inferir que en el participante se ha dado un proceso de valoración ("la idea más relevante de..."), componente de un proceso cognitivo más amplio: la reflexión.

La identificación de acciones y procesos tiene la finalidad de realizar abstracciones sobre la moderación de foros virtuales, en función de contribuir con la construcción del modelo de formación objetivo de la presente investigación.

Como se muestra durante el análisis, parte de las acciones identificadas son las correspondientes a la interacción entre los participantes; no obstante, en la presente investigación no se realiza un análisis detenido de las interacciones ocurridas en los foros. Tal análisis está fuera del interés presente: identificar acciones y procesos.

A continuación, se desarrolla el análisis de los foros de las siete materias teórico-instrumentales objeto de atención central en la investigación: Práctica Profesional I, II, III, Investigación Educativa, Didáctica Especial I y II y Evaluación de los Aprendizajes. En el Anexo 1, contentivo de los documentos primarios analizados, se encuentra la compilación de foros de las referidas materias.

Cada categoría de acción o de proceso, y cada acción y proceso, recibe un código, un nombre y una definición. La definición se expone una sola vez, en el momento en que la categoría, acción o el proceso se presenta por primera vez; luego de ello, si el lector necesita recordar una definición, puede ir a lugar en que la misma se expone o al Anexo 34, el cual presenta las definiciones de todas las acciones y procesos, con los códigos empleados en este informe.

En el Aula de Interacción, sección tablero de interacción, debajo de la denominación de cada foro aparecen las instrucciones o interrogantes que le dan apertura al mismo. Tales instrucciones o interrogantes son tomadas de las guías de

actividades de las materias, correspondientes a la sesión en la que se ubica el foro. Por ello, las instrucciones e interrogantes iniciales que se citan en este capítulo, aunque aparecen en la apertura de los respectivos foros, son tomados de tales documentos: las guías de actividades de las materias.

Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional I

En la materia Práctica Profesional I se desarrollan tres foros de contenido. En el período octubre 2009 – febrero 2010, los foros corresponden, respectivamente, con las sesiones 1 (01 al 13 de octubre), 2 (13 al 20 de octubre) y 5 (03 al 10 de noviembre).

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 1. Denominación: Ética en la investigación. Tema de la sesión: Ética en la investigación. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar las lecturas señaladas, debe participar en este foro, emitiendo un juicio crítico y personal apoyándose en dichas lecturas. Por favor, revise la fecha de inicio y fin de este foro en el cronograma de actividades del curso. (Guía de actividad de Sesión 1, en Anexo 6).

Foro Sesión 2. Denominación: El docente como profesional. Tema de la sesión: El docente como profesional. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar la lectura señalada, debe participar en este foro de discusión, a partir de la pregunta:
> ¿Está usted, y la práctica profesional que conduce, en sintonía con el docente que requiere el mundo contemporáneo? (Guía de actividad de Sesión 2, en Anexo 6)

Foro Sesión 5. Denominación: El docente como investigador. Tema de la sesión: El docente como investigador. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de recoger la información teórica y documental de la institución donde usted labora y en la cual va a intervenir, reflexione acerca de quién determina el problema de investigación?, El investigador, los estudiantes, los docentes? la comunidad educativa en general? Quién? Cuál es el papel del investigador en este proceso? (Guía de actividad de Sesión 5, en Anexo 6)

Los números de participantes y publicaciones en cada foro son los siguientes:

1. Foro Sesión 1: 18 participantes (17 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 106 (82 de estudiantes y 24 del profesor). Ocho (8) estudiantes participaron entre 1 y tres 3 veces; 5 participaron entre 4 y siete 7 veces; y 4 participaron entre 10 y 16 veces.
2. Foro Sesión 2: 17 participantes (16 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 80 (67 de estudiantes y 13 de profesor). Ocho (8) estudiantes participaron entre 1 y tres 3 veces; 6 participaron entre cuatro 4 y 7 veces; y 2 participaron entre 8 y diez 10 veces.
3. Foro Sesión 5: Participantes: 13 (12 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 28 (19 de estudiantes y 9 del profesor). Seis (6) estudiantes intervinieron solamente 1 vez; 3 intervinieron 2 veces; y 2 intervinieron 3 veces.

Para facilitar la atención en el objeto de análisis (las acciones y los procesos realizados en los foros de contenido), se inicia ofreciendo un diagrama (Figura 22) que presenta las categorías centrales de las acciones y procesos realizados en los foros de la materia. Posteriormente, se presentan –con mayor especificación– dichas acciones y procesos. Tal diagrama sirve también para identificar con rapidez las categorías centrales en el análisis del resto de los foros.

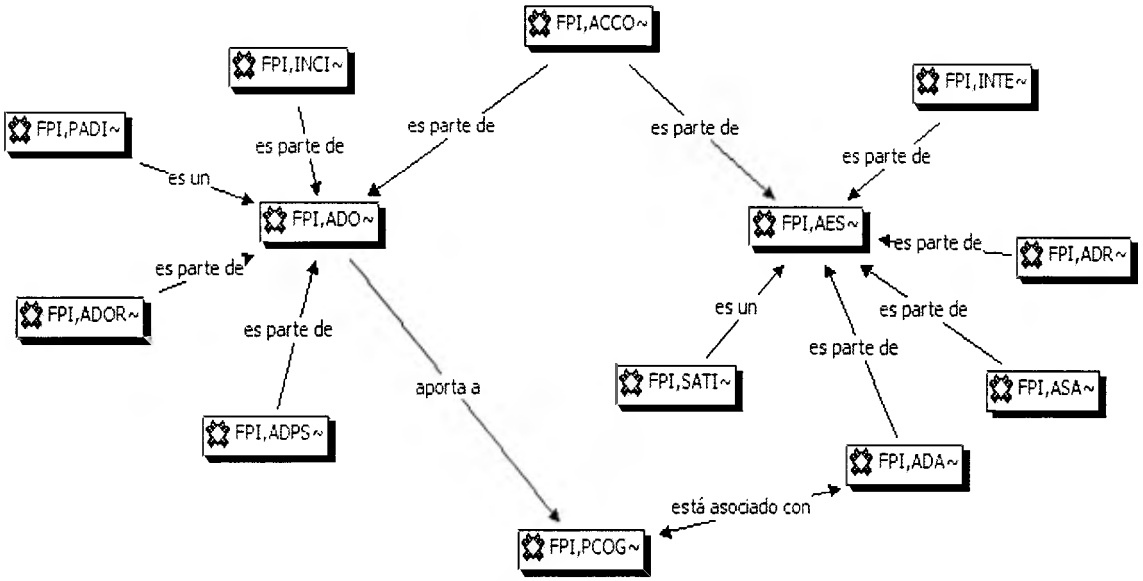

Figura 22. Síntesis de las acciones y procesos de los foros de contenido de Práctica Profesional I, período octubre 2009 – febrero 2010.

El diagrama anterior presenta de manera sintética las categorías de acciones y procesos identificados en los referidos foros, así como las relaciones entre los mismos. Como puede observarse, se identifica lo siguiente: a) acciones realizadas por el docente (ADO); b) acciones realizadas por los estudiantes (AES); c) acciones comunes a docente y estudiantes (ACCO); d) procesos cognitivos o metacognitivos realizados por estudiantes (PCOG).

De manera sintética, puede decirse lo siguiente. Las acciones de el docente (ADO) pueden categorizarse en cuatro grandes familias: a) las de inicio y cierre (INCI) del foro; b) las que contribuyen con el establecimiento de un clima favorable (ECLI); c) las destinadas a participar en la discusión (PADI); d) las dirigidas a dar orientaciones a los participantes durante el desarrollo del foro (ADOR) y e) las destinadas a hacer en los estudiantes promociones o solicitudes de procesos o acciones (ADPS).

Por su parte, los estudiantes realizan otras acciones (AES): a) interacciones entre ellos (INTE); b) acciones de aporte al foro (ADA); c) acciones de regulación (ADR); d) acciones sin aportes visibles (ASA) y e) manifestaciones de satisfacción (SATI). Además, hay un conjunto de acciones que son realizadas tanto por el docente como por los estudiantes; acciones comunes (ACCO). La discusión de los participantes del foro y las acciones del docente promueven en aquéllos la realización de un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos (PCOG).

A continuación, se presentan y ejemplifican las acciones, procesos y relaciones que se identificaron asociadas a las distintas categorías anteriormente señaladas. Ver Figura 23.

Las acciones de inicio y cierre del foro son los siguientes:

Establecimiento de los objetivos del foro (OBJ): Explicitación de la finalidad académica del foro. Por ejemplo: "en esta primera sesión se espera, en la asignatura práctica Profesional I, que usted realice las lecturas asignadas y luego participe reflexivamente en..." (28:243).

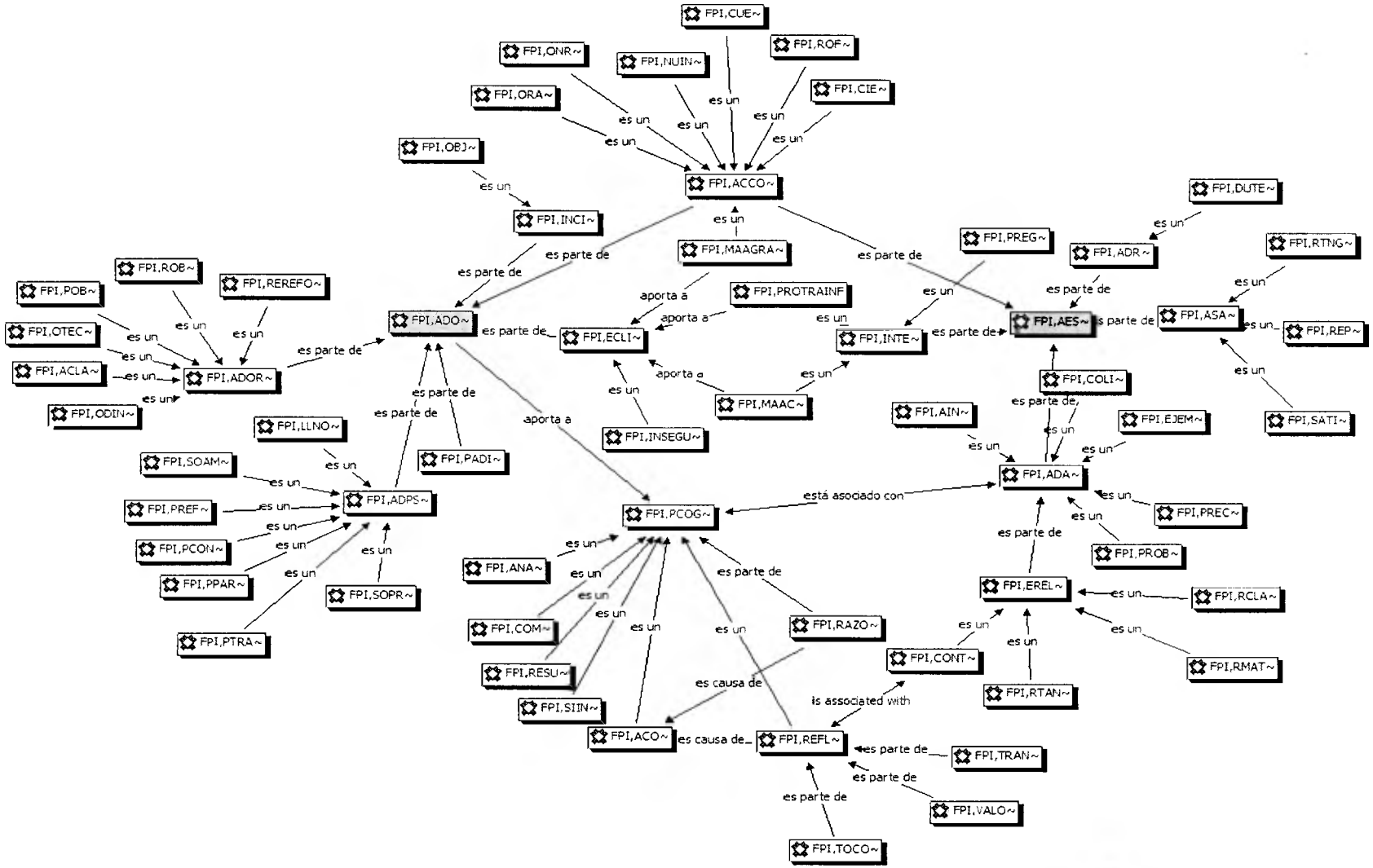

Figura 23. Acciones y procesos de los foros de contenido de Práctica Profesional I, período octubre 2009 – febrero 2010.

Cierre (CIE) del foro: Exposición sintética sobre las ideas expuestas en el foro (cierre de contenido), las posibles aplicaciones de dichas ideas (cierre de transferencia) y los modos mediante los cuales el foro se desarrolló (cierre metodológico). Ejemplo:

> Para cerrar el foro quiero expresarles mi satisfacción por las diversas, variadas y muy nutritivas participaciones de todos ustedes. Lo han hecho muy bien a pesar de los temores iniciales. Se percibió un gran sentido de camaradería y respeto por las opiniones de los otros y esto es muy positivo, lo cual no significa que no podamos disentir y argumentar de manera diferente [cierre metodológico, nota del investigador]. Como bien han acotado algunos de ustedes, modelar con el ejemplo, mantener limpia nuestra conciencia, reconocer la creación del otro, respetar los derechos de autor, respetarnos a nosotros mismos, a los compañeros y a los docentes, enseñar a nuestros estudiantes a evitarlo, son entre muchas otras, las acciones que deben guiarnos para actuar con competencia en esta empresa de la cual formamos parte: la carrera educativa [cierre de contenido, nota del investigador]. Los invito, en consecuencia a actuar con ética y a procurarla en la conciencia de sus educandos. Para hacer sus referencias bibliográficas utilicen las normas APA en todo momento [cierre de transferencia, nota del investigador]. Gracias por su participación. (28:992).

El *cierre* es una de las siete *acciones comunes* (ACCO), es decir, de las realizadas tanto por profesor como por estudiantes. Por ello –junto con las otras seis–, aparece en el Diagrama 23 conectada al código ACCO. El profesor cierra el primer foro y un estudiante cierra el segundo foro. El tercer foro no recibe cierre alguno.

Práctica Profesional I es la única materia en que el cierre también es realizado por estudiantes. En entrevista, el profesor ofrece una explicación de este hecho:

> En este curso adopté una idea que había planteado en una ocasión [la profesora de Orientación Educativa]. Ella presentó su proyecto que había tenido también en los foros con esa forma de actuar en los foros, y era que le pedía a un estudiante en cada ocasión que guiara, que fuera el moderador del foro y ella lo planteó como una actividad tan exitosa que yo traté de implementarla y la implementé y designé a dos estudiantes, la primera vez esos dos estudiantes lo hicieron bien. [...] Ahorita, en el segundo foro los estudiantes fueron quienes cerraron. [...] Porque yo se lo pedí, no se lo pedí en línea pero se sabe que le mandé un correo. Yo se los mando como un correo "fulano y fulano, por favor, quiero que ustedes sean los que hagan el cierre de este foro" y uno de ellos actuó por los dos y después le mandé un correo diciéndole "en realidad fulano no estuvo, no pude contactarlo" y después él se excusó pero funcionó, de alguna manera funcionó. (133:260)

El profesor hace referencia a la experiencia de moderación de foros por parte de estudiantes de la materia Orientación Educativa, perteneciente al Cuarto Semestre (previamente orientados para ellos por el profesor de la referida materia). El profesor de Práctica Profesional I no adopta toda la estrategia, es decir, la transferencia completa de la responsabilidad de la moderación de los foros, del profesor a los estudiantes (en pareja); adopta solamente una parte de la misma, transfiriendo la responsabilidad del cierre del foro a una pareja de estudiantes.

En la misma entrevista, el profesor ofrece una explicación del hecho de que el tercer foro concluyera sin recibir cierre alguno:

> Para el tercero también le pedí a dos estudiantes distintos, primero se lo pedí a dos de los varones y después a dos de las mujeres participantes y no. Ese foro fue tan desmotivante, tan nulo, prácticamente, que ni ellas pudieron hacer el cierre, porque nadie estaba, no había participantes. (133:280)

Las acciones que se identificaron como contribuyentes con el *establecimiento del clima* (ECLI) son:

Manifestación de agradecimiento (MAAGRA): Presentación de palabras de agradecimiento a un participante por alguna acción realizada durante el desarrollo del foro. Por ejemplo: "Muchas gracias, Clever, estoy segura de que si..." (28:290). Esta es otra acción común a estudiantes y profesor.

Infusión de seguridad (INSEGU): Palabras orientadas a generar en el participante un sentimiento de seguridad relacionado con algún aspecto de la actividad. Por ejemplo: "Te invito a explorarla con seguridad, sin miedo." (28:663)

Las acciones de participación en la discusión (PADI), que realiza el docente son las cuatro siguientes, todas las cuales son acciones que tiene en común con los estudiantes (*acciones comunes*, ACCO):

Opinión razonada (ORA): Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, ofreciendo razonamientos u argumentos. Ejemplo:

> Por supuesto que sí pueden participar tus estudiantes de 4to. año si la problemática les atañe [tesis] Suponte que el problema lo perciben todos tus compañeros docentes que laboran con ese grupo y que tú tienes la posibilidad de investigar ese problema para solucionar la situación que los

afecta. ellos podrían suministrarte información valiosa para ayudar a determinar las causas y las posibles soluciones [argumento]. (29:144)

Opinión no razonada (ONR): Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, pero sin ofrecer (de manera explícita) razonamientos u argumentos. Ejemplo se tiene en la publicación en la que se presenta la siguiente aseveración sin justificación: "Considero que antes de tener una conducta punitiva ante el plagio, lo recomendable sería enseñar a nuestros estudiantes a evitarlo, luego..." (28:70).

Nueva interrogante (NUIN): Generación de nuevas preguntas durante la discusión, mediante las cuales se busca una mayor elaboración del contenido asociado con el foro. Un ejemplo, es:

> Será suficiente adaptarse, América, o hay que intentar modificar lo que esté mal en ese entorno? superar las dificultades actuando sobre ellas para minimizarlas? adecuar nuestra práctica a las exigencias del estudiante de hoy aunque lo único que tengamos sea tiza y borrador, entre muchas otras acciones? (27:106)

Cuestionamiento (CUE): Manifestación de duda de una definición, un principio o aseveración de otro. Puede hacerse en forma de preguntas, que invitan a que el destinatario se las haga a sí mismo, o en forma de disenso explícito y directo. Ejemplo de esta acción es:

> En situaciones favorables sí, pero y si no las tienes? si la realidad contextual no te brinda la tecnología como una herramienta, qué haces? te cruzas de brazos y lamentas la situación? cómo llevas adelante el proceso constructivo del conocimiento? te limitas a dar clases teóricas y allá ellos? (27:088)

A medida que los foros se van desarrollando, el docente realiza diversas acciones de orientación a los participantes (ADOR). Hace o da:

Aclaratoria (ACLA): Explicación sobre el tema del foro, sobre algún contenido asociado o sobre algún aspecto administrativo o técnico del foro. Ejemplo: "No, no hay otro criterio para definirlas. Tal como lo señalas, Las fuentes primarias son..." (28:205)

Orientación técnica (OTEC): Respuesta a las dudas que manifiestan los participantes sobre algún aspecto técnico de la plataforma, relacionada o no con el

envío de las publicaciones en el foro. En ocasiones, tales respuestas son dadas por los estudiantes. Ejemplo: "Quiero recordarte que las participaciones en el foro se colocan directamente y no como archivo adjunto." (27:650)

Orientación sobre la dinámica del foro (ODIN): Explicación sobre los modos de actuar que se espera de los estudiantes durante la realización del foro. Ejemplo: "Puede hacer uso de ejemplos que haya observado en su vida académica y en su experiencia profesional." (28:243)

Precisión de los objetivos (POB): Explicación del objetivo del foro, previamente establecido, con la finalidad de contribuir con su comprensión; en ocasiones, como respuesta a publicaciones en las que se muestra no haberse comprendido aquél. Por ejemplo:

> Lo que se les solicita es reflexionar acerca de si lo que hacemos como docentes está en sintonía con la formación de unos individuos acordes con su entorno cultural, económico, jurídico, político y epistemológico de la sociedad a la que pertenece; si la práctica pedagógica que conducen contribuye a... (27:352)

Recordatorios de los objetivos (ROB): Señalamiento reiterativo del objetivo del foro, motivada por participaciones no dirigidas a su logro. Por ejemplo:

> Nos encasillamos en el asunto de la tecnología y estamos dejando de lado cuestionamientos mucho más trascendentes para lograr el aprendizaje nuestro y de nuestros alumnos. ¿Qué tenemos que hacer para ser mejores docentes y adaptar nuestras enseñanzas al entorno socio-cultural-político-económico que nos rodea? (27:542).

Retroalimentación reforzadora (REREFO): Manifestación de expresiones de reconocimiento, dirigida a uno o más participantes y motivada por intervenciones particulares de éstos. Por ejemplo: "Excelente comentario, José, lo que nos dice que el aprendizaje no es sólo cuestión de instrumentos, pues va más allá de eso..." (27:578).

Relación con otras fuentes (ROF): Establecimiento de relaciones entre el tema tratado y lo expuesto por fuentes distintas a las provistas como referentes para el foro. Ejemplo: "Luego se extendió a la educación y otras ciencias sociales. Te dejo como referencia para la consulta el siguiente material: Suarez Pazos, M. (2003): *Algunas*

Reflexiones... " (27:289). Esta es la quinta de las *acciones comunes a estudiantes y docentes* (ACCO).

Asimismo, el docente –a lo largo de los foros– les hace a los estudiantes promociones y solicitudes de acciones o procesos (ADPS). Las acciones mediante las cuales el docente hace eso son las siguientes:

Llamado a las normas (LLNO). Exhortación al cumplimiento de normas establecidas previamente. Ejemplo: "todos los integrantes del PRESLIED estamos muy preocupados ante el constante plagio que se está evidenciando entre los estudiantes. El tuyo es uno de esos casos que nos preocupa, pues tu participación está tomada textualmente de..." (29:243).

Promoción de contextualización (PCON): Estimulación del establecimiento de relaciones entre los contenidos abstractos vinculados con el tema del foro, y situaciones conocidas por los estudiantes o experiencias tenidas por los mismos. Ejemplo: "Puede hacer uso de ejemplos que haya observado en su vida académica y en su experiencia profesional." (28:243)

Promoción de participación (PPAR): Estimulación de la participación, dada en los casos en los que el tiempo para la realización del foro ha avanzado con la intervención de un bajo número de participantes. Ejemplo: "Qué opinan los demás compañeros al respecto?" (29:52)

Promoción de reflexión (PREF): Palabras de estimulación o invitación al proceso de la reflexión en los participantes del foro, bien dirigiéndose a todo el grupo, bien a participantes individualmente. El llamado a la reflexión puede motivarse por (o responder a) una intervención previa del o los participantes. El docente hace puntualizaciones y da a considerar –mediante interrogantes o sugerencias– alternativas de pensamiento o de acción. Ejemplo: "Ustedes consideran que el problema está en los materiales que utiliza el docente? tiza, borrador, o computador? o el problema es aún más complejo?" (27:197)

Promoción de transferencia (PTRA): Publicación dirigida a provocar en los estudiantes la aplicación de contenidos tratados en el foro, en el contexto real de su acción personal o profesional. Ejemplo: "Ya que estamos en el proceso de conseguir

herramientas de como llegar a nuestros alumnos, ¡¡¡hagamoslo!!! para comenzar a luchar contra…" (28:754)

Solicitud de ampliación (SOAM): Petición a un participante, para que amplíe una información suministrada o un comentario realizado. Ejemplo: "me gustaría que compartieras conmigo y con todos tus compañeros el nombre de esa película que suena tan interesante, quizas verla podría ayudarnos a…" (28:308)

Solicitud de precisión (SOPR): Petición de precisión a un participante, luego de que el mismo publicada una intervención que –desde la óptica del docente– no precisa los planteamientos. Por ejemplo:

> ¿Lo que nos dices, Dimary, es que tú consideras que quien puede determinar el problema es el docente y que él es el único que puede "investigar y trabajar *sobre* los diferentes corresponsables de la situación"? ¿Es eso lo que afirmas? (29:052)

Por su parte, las acciones de los estudiantes pueden categorizarse en cuatro grupos: a) las que van dirigidas a establecer una *interacción* (INTE) con algún compañero, es decir que presentan una direccionalidad explícita a otros participantes, mediante referencias a éstos; b) las que ofrecen un aporte al logro del objetivo del foro (tratamiento del tema, respuesta a una pregunta) y que están agrupadas bajo la familia *Acciones de aporte* (ADA); c) las que le permiten al estudiante regular su participación en el foro o su aprendizaje gracias a él, agrupadas en la familia *Acciones de regulación* (ADR); y d) las que no ofrecen aporte manifiesto al logro del objetivo del foro, agrupadas en la familia *Acciones sin aporte* (ASA).

Las acciones de *interacción con participantes* (INTE) son las cinco siguientes:

Cuestionamiento (CUE). La categorización de esta acción como una de interacción del estudiante se debe al hecho de que tal acción es dirigida hacia otros participantes del foro. Ejemplo: "Quiero hacer un comentario a tu participación, no veo nada de malo a los marcadores y a la pizzarra yo siento que esos instrumentos de trabajo son insustituibles porque…" (27:206)

Pregunta (PREG): Acción consistente en hacerles preguntas a otros participantes o en pedirles aclaratoria de participaciones anteriores. Ejemplo: "Por lo cual surgen

las preguntas ¿a que se debe eso? ¿Cuál es la causa de que los estudiantes no conozcan las normas?" (28:169)

Propuesta de trato informal (PROTRAINF): Invitación a darse un trato informal en las comunicaciones por las que se desarrolla el foro. Ejemplo: "Hola Clever Para empezar vamos a ser menos formales somos compañeros de estudio y por la experiencia hasta ahora creó que nos vamos a comunicar más entre nosotrops que las personas con las cuales convivimos" (28:335).

Manifestación de acuerdo (MAAC): Expresiones mediante las cuales los participantes manifiestan su acuerdo con planteamientos hechos por otros. Ejemplo: "Hola Fiorella, estoy de acuerdo contigo con relación a que los grupos participen en la determinación de la investigación." (29:171). Estas acciones aportan tanto al fortalecimiento de las relaciones como al establecimiento del clima.

Manifestación de agradecimiento (MAAGRA). Ejemplo: "Gracias por tu amistad, eres muy simpáticas, como persona." (28:871).

Las tres últimas acciones referidas (propuesta de trato informal, manifestación de acuerdo y manifestación de agradecimiento), además de fortalecer las relaciones entre los compañeros, contribuyen con el establecimiento de un clima favorable a la actividad (ECLI). Tal contribución es representada en la Figura 22 mediante líneas que van de las tres acciones a ECLI.

Las *acciones de aporte* (ADA) de los estudiantes son las siguientes:

Ampliación de información (AIN): Publicaciones en las que se hacen ampliaciones de comentarios o información dada anteriormente. Ejemplo: "Con relación al título de la película, a la cual hago referencia en mi primera intervención al foro. Te comento que... (28:299)

Copia literal (COLI): Presentación de fragmentos extraídos de materiales ajenos, haciendo pasar dichas copias como elaboraciones propias. Es decir, el estudiante ni siguiera hace parafraseo de las oraciones leídas. Ejemplo:

> La investigación educacional es tan importante para el docente como para los lideres de la profesión docente; una cierta compresión del trabajo de investigación proporcionará al docente mayor amplitud y profundidad del conocimiento, le permitirá apreciar el papel que desempeña la investigación

en el desarrollo de la vida y lo ayudara a mejorar sus métodos para resolver problemas personales y educacionales. La investigación le abrirá un nuevo e interesante mundo en el cual podrá experimentar un continuo mejoramiento personal y profesional. (29:255).

La publicación a la que pertenece el fragmento anterior recibe de parte del docente una respuesta de reprobación, acompañada de un llamado a la evitación de acciones de plagio haciendo uso de las normas establecidas para el manejo de fuentes y citas.

Ejemplificación (EJEM): Presentación de casos en los que se ilustran los contenidos abstractos que el estudiante está manejando en su participación en el foro. Ejemplo: "Un ejemplo es que el ente donde trabajo, donde se tienen..." (27:215)

Establecimiento de relaciones (EREL): Presentación de vínculos entre el contenido tratado por el participante en el foro y otro contenido. Este otro contenido puede: a) estar referido a experiencias particulares; b) haber sido tratado anteriormente en el mismo foro; c) ser tratado por materiales distintos a los recomendados para la realización del foro; d) haber sido tratado en una clase presencial de la materia y e) haber sido tratado en otra materia. Así pues, el establecimiento de relaciones es una categoría de acción que agrupa cuatro categorías específicas:

1. *Contextualización* (CONT): Acción consistente en relacionar el tema tratado con experiencias vividas en contextos reales, o en interpretar las experiencias personales desde el tema planteado. Ejemplo: "En esos años empecé a dictar clases copiando esquemas errados" (27:623)
2. *Relación clase presencial* (RCLA): Establecimiento de relaciones entre el foro y una clase presencial de la materia. Ejemplo: "En la sessión del sábado muchos esbozamos entre nostros" (29:88)
3. *Relación tema anterior* (RTAN): Establecimiento de relaciones con temas tratados anteriormente en el foro. Ejemplo: "Ya vemos, volvemos a la CONCIENCIA, a la ética, a ese ojo que no debemos cegar." (27:515)
4. *Relaciones con otras materias* (RMAT): Establecimiento de relaciones con los contenidos tratados en otras materias, o con el estilo de trabajo o

estrategias aplicadas por profesores de otras materias. Ejemplo: "Y asi no vivir en medio de la luz y la sombra, como hacia referencia ayer el Prof. [de Introducción al Estudio del Hombre]" (28:408)

5. *Relación con otras fuentes* (ROF): Establecimiento de relaciones entre el tema tratado y lo expuesto por fuentes distintas a las provistas como referentes para el foro. Ejemplo: "es decir, el docente en los primeros esbozos del ejercicio catedrático como sostiene Maciel de Oliveira, C (2003) 'toma…" (27:271)

Nuevas interrogantes (NUIN). Ejemplo: "me surge la interrogante sí nosotros como participes del carrera docentes ¿llegaremos a un punto en el cual no iremos acorde al mundo globalizado?" (27:560)

Opinión razonada (ORA): Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, ofreciendo razonamientos u argumentos. Ejemplo:

> En el campo de la información muchos alumnos saben mas que uno, por lo que no podemos como docente permitir eso, pues con tu dice nosotros debemos estar en un continuo aprender, para ser capaces de debatir con ello en cualquier momento. no es ante todo un grupo pero si antes aquellos que están metido en todo momento en Internet buscando información. Es por esta razón que debemos hacer el uso de las herramientas tecnológicas para la enseñanza y el aprendizaje. (27:380)

Opinión no razonada (ONR): Ofrecimiento del propio punto de vista respecto del tema, mediante aseveraciones sobre la realidad discutida o prescripciones respecto a lo que debe hacerse, pero sin ofrecer (de manera explícita) razonamientos u argumentos. Ejemplo:

> El profesor debe cumplir con varios roles además, de impartir clases, tiene que desarrollar actividades de extensión e investigación. Dentro de esta última, bien sea por trabajo de ascenso o como requisito para optar a algún grado académico esta obligado a investigar. Entre los muchos tipos de investigación, para lo cual (encontramos diferentes clasificaciones), lo más importante para empezar es estar claro en la idea a desarrollar. (29:61)

Precisiones de intervenciones anteriores (PREC): Publicaciones en las que se precisan aseveraciones realizadas en publicaciones anteriores. Ejemplo: "Cuando me referí al colapso ambiental es por que el uso excesivo de…" (27:307)

Problematización (PROB): Presentación de situaciones en las que el participante señala algo que no funciona como se espera que funcione, pudiéndose interrogar acerca de cómo hacer para que lo señalado funcione adecuadamente o para lograr un objetivo ante el cual no tiene clara la estrategia. El aporte de este tipo de acción al logro del objetivo del foro puede comprenderse gracias a la siguiente cita, perteneciente a un foro abierto con la interrogante: ¿Está usted y la práctica profesional que conduce, en sintonía con el docente que requiere el mundo contemporáneo?:

> Si el profesor es innovador y se quiere servir de la Tecnología de Información y la Comunicación para desarrollar estrategias de enseñanza, como el aula virtual, Blog, Grupos y / o comunidades virtuales, plataformas de enseñanza libres, cursos en línea, etc. Se encuentran que las instituciones educativas no cuenta con la infraestructura necesaria para poder implantar las estrategias de enseñanza - aprendizaje con apoyo de las TICs, como ejemplo laboratorios de computación dotados con conexión a Internet. (27:244)

Durante el desarrollo del foro, los estudiantes realizan acciones conducentes a regular su participación o el proceso de aprendizaje logrado gracias al foro. Tales acciones de regulación (ADR), en los foros de Práctica Profesional I, consistió solamente en una: la *Duda técnica* (DUTE): Presentación de desconocimiento o confusión sobre algún aspecto de la Plataforma, mayormente relacionada con la colocación de la publicación en el foro. Ejemplo: "¿es preferible colocar el aporte en el foro directamente o cómo archivo adjunto?" (28:187)

Como se señalara anteriormente, los estudiantes también realizan en los foros acciones que no ofrecen aporte alguno (por lo menos no perceptualmente) al logro del objetivo de la actividad. Tales *acciones sin aporte* (ASA) son las que siguen:

Manifestación de satisfacción por la actividad (SATI): Publicación en la que se presentan expresiones de complacencia con el desarrollo de la actividad o sus resultados de aprendizaje. Ejemplo: "Por lo demás debo decirle que estoy encantada con la experiencia, el fin de semana estuve encadenada a la computadora leyendo e intercambiando opiniones". (28:637)

Repetición (REP): Publicación en la que el autor repite ideas que ya ha publicado, sin darle mayor uso a la repetición. Ejemplo: "Ya en mis intervenciones que e realizado con otros compañero e acotado que debemos hacer uso de la tecnología, así nuestro instrumento de trabajo" (27:416)

Respuesta tangencial (RTNG): Publicación que toca el tópico del foro pero sin responder a la pregunta o realizar lo solicitado, desviándose hacia otros tópicos no atendidos en el foro y sin representar novedades con importancia. Por ejemplo:

> De acuerdo a las exigencias de nuestros alumnos debemos ser capces de utilizar y manejar aquellos instrumentos, recursos y estrategias que nos permitan llegar a ellos, por tanto, respecto a la interrogante de la profe Sonia "...¿Está su práctica profesional en sintonía con las exigencias del proceso educativo de hoy?.." pienso que cada uino debe adaptarse al entorno en el cual manifiesta el ejercicio profesional de la docencia. (27:179)

Nótese que el estudiante toca el tema tratado, pero no responde de ningún modo la pregunta central del foro.

Como se ha señalado al inicio del análisis, en los foros de PPI también se identificó la realización de un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos por parte de los estudiantes. Ello no resulta en absoluto sorprendente, pues la discusión de un tema –que es la razón de ser de los foros de contenido– es una actividad en la que naturalmente se involucra una variedad de procesos de la cognición. Esto es lo que el diagrama representa mediante una flecha que va de las *acciones de aporte* (ADA) a los *procesos cognitivos y metacognitivos* (PCOG). Asimismo, se puede inferir con validez que las acciones del docente dirigidas a dar orientación (ADOR) y a promover o solicitar a los participantes acciones o procesos (ADPS), contribuyen a la generación en ellos de los procesos cognitivos identificados. Esta contribución es lo que se representa con la flecha que va de las acciones del docente (ADO) a los Procesos cognitivos y metacognitivos (PCOG). Como explican Garrison & Anderson (2005), así como Barroso, J. & Llorente, C. (2008), puede sostenerse que, si una actividad de discusión guiada se hace a profundidad y en relación estrecha con la experiencia de los participantes, los procesos cognitivos generados suelen ser múltiples y enriquecidos. Esto coincide con los enfoques de aprendizaje que hacen énfasis en la cognición.

En el caso de los foros de Práctica Profesional I los procesos cognitivos o metacognitivos identificados son los siguientes:

Análisis (ANA): Identificación de componentes funcionales o estructurales de un todo. El análisis requiere interpretación, dado que la identificación de las partes se realiza con el uso de los conceptos poseídos. Así, identificar una parte es atribuir un significado a dicha parte; significado que, a la vez, contribuye con la asignación de significado al todo analizado. Ejemplo:

> Para ello es necesario partir de tres ejes fundamentales: Uno de ellos es la noción de temor de Dios en el Antiguo Testamento, otra será la que nos suministra el Nuevo testamento y como último elemento este concatenado eslabón reflexivo, será la visión del Magisterio de la Iglesia. (28:345)

Comparación (COM): Identificación de semejanzas y diferencias entre planteamientos, situaciones, casos... Ejemplo:

> Creo que al igual que sucedió con el foro anterior vamos a coincidir todos en un punto y me parece que es el relativo a que más en que la tecnología, el educador debe estar en sintonía con kla realidad social de sus alumnos, sin dejar de lado la tecnología por supuesto. (27:470).

Resumen (RESU): Presentación de una síntesis de lo comprendido con la lectura de uno o más de los materiales leídos a propósito del foro, o de una parte de dichos materiales. Una parte de uno de los fragmentos en los que se presenta un resumen es: "El sello personal característico de toda investigación debe estar acompañado del respaldo necesario que no ponga en duda la calidad de las fuentes consultadas para el desarrollo de la misma" (28:498)

Razonamiento (RAZO): Publicación en la que se presentan varias proposiciones, algunas de ellas fungiendo como premisas de las otras. Ejemplo:

> También hay que tomar en cuenta a quienes nos dirigimos, los estudiantes de hoy son nativos tecnológicos y su forma de interpretar la realidad [premisa 1, nota del investigador], así como su manera de aprender es diferente [premisa 2, nota del investigador], por lo cual, no veo el porque no se pueda incorporar la tecnología como un medio enseñanza aprendizaje, que además, puede desarrollar en el alumno, el sentido pertenencia, trabajo en equipo, aprendizaje colaborativo. [Conclusión, nota del investigador]. (27:007)

Reflexión (REFL): Proceso metacognitivo constituido por tres subprocesos: la *toma de conciencia* (TOCO), proceso consistente en darse cuenta de un aspecto de la propia forma de pensar o de actuar y que luce merecedor de atención; la *valoración* (VALO), esto es, la atribución de algún valor o realización de juicio sobre el aspecto conductual o cognoscitivo de lo cual se ha tomado conciencia; y la *transferencia*, es decir, la consideración de acciones consecuentes de los dos procesos anteriores (TRAN). La reflexión, en tanto proceso que está dirigido hacia sí mismo, está altamente relacionado con la *contextualización* (CON), perteneciente al grupo de las acciones de *establecimiento de relaciones* (EREL). Hay publicaciones en las que los tres procesos de la reflexión se dan juntos, mientras que hay otras publicaciones en las que aparecen sólo uno o dos de los procesos constitutivos de la reflexión. Un ejemplo del primer caso, es decir, en el que en una misma publicación se presentan los tres procesos de la reflexión, es el siguiente:

> Respondo a la pregunta en los siguientes términos: 1- De acuerdo al uso de los instrumentos tecnológicos, creo estar encaminado a convertirme en un docente que requiere el mundo contemporáneo. 2- Sin embargo, debo conocer aquellas "teorías sobre la práctica de la función docente y la formación del profesorado" para adecuarrme a ciertas realidades. Poseeo un enfoque enciclopédico y debo moverme hacia el enfoque comprensivo. (27:188)

El participante, en este corto fragmento, muestra:

1. Tomar conciencia de que: a) considerando el manejo que tiene de los recursos tecnológicos, está encaminado a convertirse "en un docente que requiere el mundo contemporáneo"; b) desconoce teorías sobre la práctica docente y la formación del profesorado; c) posee un "enfoque enciclopédico".
2. Atribuir importancia o valor a: a) las referidas teorías sobre la práctica docente y la formación del profesorado, para poder "adecuarse a ciertas realidades"; b) un enfoque comprensivo.
3. Determinar. sobre la base de lo anterior, lo que debe hacer: a) conocer las referidas teorías; b) moverse hacia un enfoque comprensivo.

Los tres procesos de la reflexión, también pueden aparecer separados en distintas publicaciones. Véase los siguientes tres casos:

Toma de conciencia (TOCO):

> Aun seguimos impartiendo el conocimiento de una manera "tradicional donde se aprende con un lento proceso de inducción y de socialización" es decir, continuamos usando el marcador y la pizarra a pesar de la tecnología, las estrategias de evaluación siguen siendo igual desde hace décadas y cuando comparamos la educación en las aulas con respecto a otras ciencias como la medicina, encontramos en un quirófano maquinaria de ultima generación tecnológica y en las aula a un docente todavía usando el marcador y un pizarrón. (27:244)

Valoración (VALO): "Ya hemos visto en foros anteriores, lo importante de la reflexión cooperativa en nuestro ámbito laboral, que nos genera esas pautas a seguir para transformar una situación que se detecte en esa reflexión." (29:034)

Transferencia (TRAN): "Impulsemos entonces la reflexión en nuestra práctica educativa, apoyemos nuestro esfuerzo en la tecnología, tengamos el interés de conocer algo más de nuestros alumnos que su nombre, apellido y número de lista, evaluemos continuamente nuestras estrategias". (27:533).
Aquí vale una aclaratoria: los términos contextualización y transferencia, relacionados semánticamente, son empleados en el análisis para referir dos conceptos distintos: el primero, está referido a la acción de relacionar un aspecto tratado en el foro con la experiencia que se ha tenido en un contexto determinado, en función de comprender cómo se manifiesta dicho aspecto en la realidad; el segundo, se refiere al proceso consistente en considerar las aplicaciones prácticas que puede tener un conocimiento.

Acomodación (ACO): Proceso de cambio de los esquemas previos. Durante el intercambio de opiniones, ocurre que algunos participantes llegan a "darse cuenta" de algo (un concepto, una idea) que no habían pensado antes y que modifica de algún modo sus conceptos o ideas previas. Ejemplo de este proceso es:

> Tienes toda la razón pablo siento que el docente debe estar simpre evluando su metodología y estrategias para no quedarse en la rutina, debe tener todas las herramientas a su alcance porque estas lo ayudaran, debemos ser humilde no lo sabemos todo, y estamos en un continuo aprendizaje. muy bien tu intervención (27:497)

Gracias al fragmento anterior puede comprenderse que el participante está obteniendo un aprendizaje que le cambia su modo de pensar ("siento que…"); está

comenzando a entender tres ideas relacionadas: a) como docente, está en continuo aprendizaje; por ello: b) debe ser humilde y c) es importante que se mantenga en permanente autoevaluación para no "quedarse en la rutina".

En la codificación del proceso se utiliza aquí el término acomodación, por la correspondencia del proceso con la reestructuración cognitiva significada por el término en la teoría psicogenética del desarrollo cognitivo. Flavell (1993) define acomodación como "reconocer y darse cuenta, desde el punto de vista cognoscitivo, de las diversas propiedades que tienen los objetos y acontecimientos exteriores, así como de las relaciones que se establecen entre dichas propiedades" (p. 16)

Puede, además, notarse en el fragmento extraído de la participación del foro, un importante indicador de la acomodación: el componente emocional que, como expone Flavell, J. (1993), con frecuencia acompaña al proceso. En este caso, tal componente se manifiesta de manera reiterada: "¡Tienes toda la razón, Pablo!" escribe el participante; así, con signos de exclamación, y cierra de igual modo: "¡muy bien tu intervención!".

La acomodación aparece relacionado con otros dos procesos, identificados en el análisis: el razonamiento (RAZO) y la reflexión (REFL). Aunque la acomodación o la reestructuración cognitiva puede darse en forma de "insight" o visión repentina suele ser un proceso derivado de procesos de razonamiento o reflexivos (Favell, 1993).

Síntesis integradora (SIIN): Presentación de manera sintética de una integración de las principales y más generalizadoras proposiciones manejadas durante la realización del foro. Tal proceso puede desarrollarse en algún punto del foro o al final, como cierre. Ejemplo:

> Como epilogo a este primer foro, podría rescatar los siguientes aspectos: El plagio es una realidad presente en nuestras aulas. Puede originarse por una crisis de valores impulsado por dos factores: el desconocimiento sobre los métodos de investigación y el tedio. Existen formas de abordar el plagio como patología en los centros de investigación. (28:16)

En conclusión, respecto de los foros de Práctica Profesional I puede señalarse lo siguiente:

1. Se registra una sucesiva disminución en el número de publicaciones y de estudiantes participantes en los foros (106, 80 y 28 publicaciones, respectivamente; y 17, 16 y 12 estudiantes, respectivamente). También el número de participaciones del profesor fue en descenso: 24, 13 y 9, respectivamente. Este último hecho, y el que la acción del cierre haya sido realizada por el docente solamente en el primer foro, es explicado por el docente por la adopción de la estrategia de transferir la responsabilidad de moderación a estudiantes (particularmente la responsabilidad del cierre).
2. El número de publicaciones en cada foro (en total y por participante) está relacionado con el nivel de interacción-discusión entre los participantes en la actividad: en el primer foro tal nivel fue mayor que en el segundo; y en el tercero el mismo fue bastante bajo.
3. En los tres foros de contenido, se identifican las siguientes acciones del docente moderador: a) tres acciones de para el inicio y cierre de la actividad (INCI); b) tres acciones de participación en la discusión (PADI); c) ocho acciones de orientación a los participantes (ADOR); y d) ocho acciones de promoción y solicitudes de acciones o procesos (ADPS).
4. Son identificados en las publicaciones de los estudiantes: a) cinco acciones de *interacción con participantes* (INTE); b) quince acciones de aporte (ADA): c) una acción de regulación (ADR); d) tres acciones sin aporte (ASA): y e) diez procesos cognitivos o metacognitivos.
5. Resulta de interés el hecho de que, de acuerdo con lo que puede inferirse del análisis, los procesos cognitivos identificados parecen ser debido en parte a la calidad de las participaciones de los estudiantes así como a las acciones de moderación del profesor.

Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional II

Durante el período octubre 2009 – marzo 2010 el Programa no oferta materias del Segundo Semestre. Ello, debido a que el período pasado –por insuficiencia de estudiantes admitidos– las materias del Primer Semestre no son abiertas. Por ello,

información sobre el desarrollo de los foros de Práctica Profesional II se recolecta del Aula Virtual correspondiente al período anterior: marzo – junio 2009.

En el Aula de Interacción de Práctica Profesional II, durante el período marzo – junio 2009, se abren dos foros de contenido, correspondientes a las Sesiones 2 y 8.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 2. Denominación: La educación. Definición, procesos y paradigmas. Temas asociados: Tema 1. El programa educativo de la modernidad y en la post-modernidad. Tema 2. Función cultural de las escuelas. Tema 3. La educación holística. Instrucciones iniciales del foro:

> A la luz de las lecturas realizadas hasta el momento, participe en este espacio a partir de la reflexión sobre las siguientes preguntas:
> Examinando su actuación como docente:
> *¿Cuáles son las bondades del nuevo paradigma educativo? ¿Tiene viabilidad en su contexto educativo?*
> *¿Cuáles han sido los cambios más significativos del programa educativo en la post-modernidad?* (Guía de actividad de Sesión 2, en Anexo 6).

Foro Sesión 8. Denominación: Principales tradiciones en la investigación cualitativa. Tema de la sesión: Principales tradiciones en la investigación cualitativa: narrativo-biográfica, fenomenológica, etnográfica, investigación-acción, estudio de casos y evaluativo. Instrucciones iniciales del foro:

> A la luz de las lecturas realizadas hasta el momento, participe en este espacio a partir de la reflexión sobre las siguientes preguntas:
> *¿Cuáles temáticas de su especialidad se prestan para utilizar la investigación narrativa-biográfica?*
> *¿Se podrá analizar el Programa Especial de Licenciatura a través de la metodología "Estudio de casos"?*
> *¿Cuál es el alcance de la metodología etnográfica?*
> *¿Cuál es el valor agregado de utilizar la investigación-acción?* (Guía de actividad de Sesión 8, en Anexo 6)

Los números de participantes y publicaciones en cada foro fueron los siguientes:

Foro Sesión 2, entre el 14 y el 25 de marzo 2009: Participantes: 15 (14 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 20 (15 de estudiantes y 5

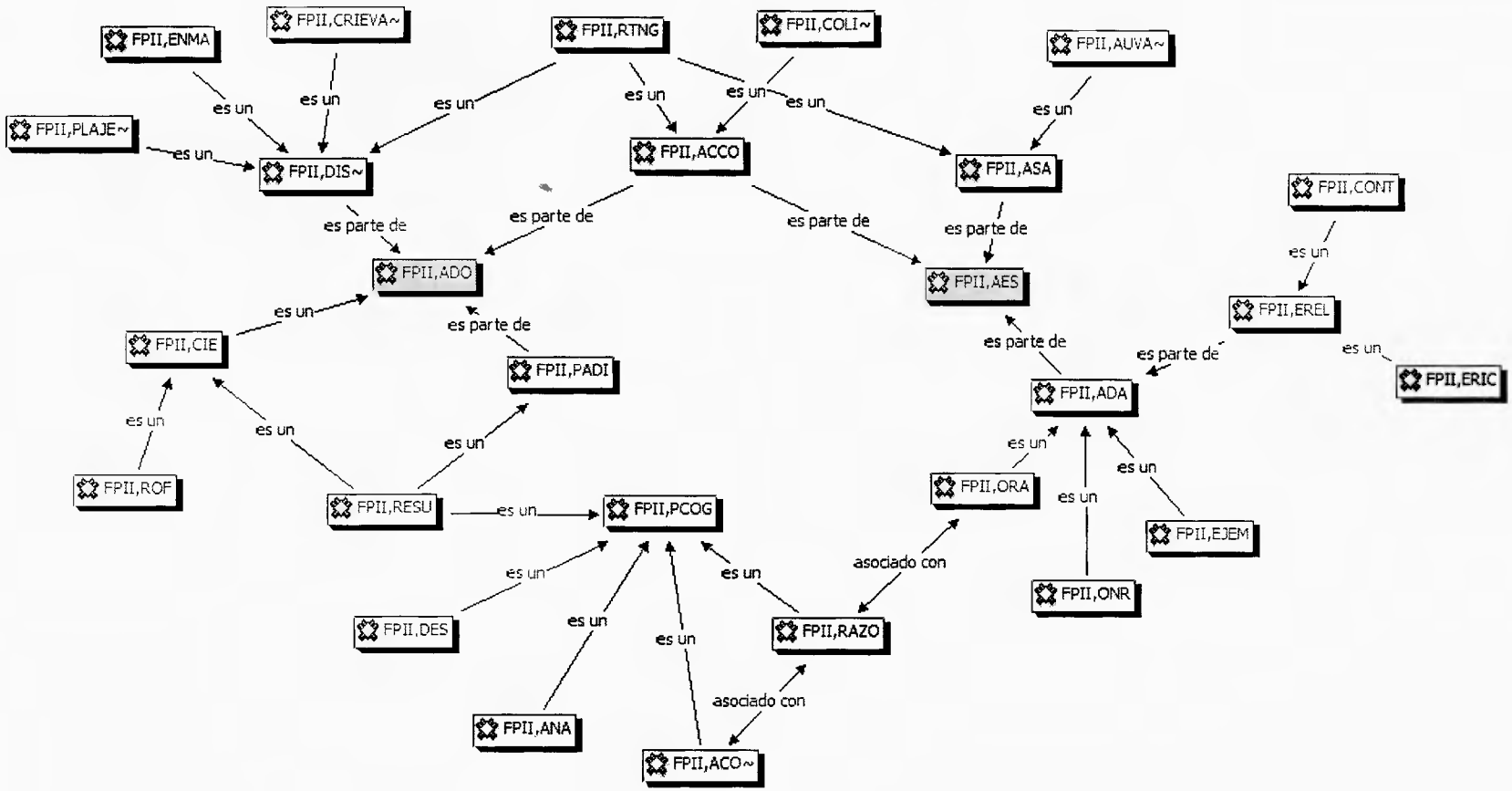

Figura 24. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Práctica Profesional II, período marzo – junio 2009.

2. *Establecimiento de criterios de evaluación de la participación* (CRIEVA): publicación en la que se presentan los criterios de evaluación de la participación en el foro. En una de las primeras publicaciones del primero de los dos foros (Sesión 2), señala: "EN ESTA SECUENCIA LES ANEXO LOS INDICADORES PARA AUTO-EVALUAR LA PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS, RECUERDEN QUE LA NOTA ASIGNADA ESTA CONFORMADA POR: 50% LA AUTO-EVALUACIÓN Y 50% LA NOTA MI" (40:26). Se sostiene que esta acción es distractora por el hecho de que puede desviar la atención de los participantes hacia un asunto distinto al objetivo del foro: discutir sobre el "nuevo paradigma educativo" y los cambios "del programa educativo en la post-modernidad"; en este caso, la atención puede desviarse hacia un asunto administrativo de la materia.
3. *Planteamiento ajeno al foro* (PLAJE): Presentación de un asunto por completo ajeno al foro. Ejemplo: la primera publicación del primer foro de la materia (Sesión 2) la dedica el profesor a exponer las "PAUTAS PARA ELABORAR EL INFORME FINAL DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL II" (40:08); además, indica en su segunda intervención, que "LA PRIMERA SECUENCIA EN ESTE FORO DE DISCUSIÓN CORRESPONDE A LAS ORIENTACIONES PARA ELABORAR EL INFORME FINAL DE PRACTICA PROFESIONAL II" (40:26).
4. *Respuesta tangencial* (RTNG). Esta es una de las dos acciones comunes del docente y estudiantes; la otra es la *Copia literal* (COLI). Como ejemplo de RTNG se tiene que, en el foro de la Sesión 8, dedicado a discutir tópicos particulares de la investigación narrativa-biográfica, las metodologías etnográficas, estudio de casos y e investigación-acción, el profesor hace una publicación en la que presenta ideas de carácter general sobre la investigación cualitativa. Dicha publicación la inicia así:

   La Relevancia de la Investigación Cualitativa. Flick (2004) señala que los defensores del post-modernismo han afirmado que la era de las

> grandes narraciones y teorías han pasado, en la actualidad se requieren narraciones limitadas, locales, temporales y situacionales. Toulmin (1999) en su análisis de "la agenda oculta de la modernidad" explica detalladamente por qué juzga a las ciencias modernas como disfuncionales. (41:89)

Participación en la discusión (PADI). Este tipo de acción la realiza el docente mediante una sola acción, el *Resumen* (RESU). Como ya se ha indicado este capítulo, el resumen es un proceso cognitivo. Sin embargo, en el caso de ser realizado por el docente, el mismo es considerado una acción de moderación del foro, particularmente de *participación en la discusión.* Se tiene, por ejemplo, la publicación que inicia: "UNA NOTA HOLÍSTICA Yus Ramos (2001) en su libro Educación Holística, dedica un capítulo a la espiritualidad en relación con la educación. Esa fuente espiritual" (40:17). Luego, cierra el segundo foro haciendo una síntesis del material leído para el mismo. Tal cierre lo inicia diciendo "Aportes al análisis de las lecturas sobre La Etnografía y la Metodología Estudios de casos: * La Etnografía..." (41:98).

Cierre (CIE). El docente realiza esta acción en los dos foros; ello, mediante la ejecución de otros tres tipos de acciones: *Relación con otras fuentes* (ROF), *Copia literal* (COLI) y *Resumen* (RESU). Las dos primeras acciones –como se ve en el análisis de los foros de las otras materias– típicamente no se hacen al cierre de la actividad; no obstante, este profesor las ejecuta en tal momento. Por ejemplo, el cierre del primero lo inició así: "Quisiera cerrar este foro con algunas consideraciones generales sobre la educación ante ese nuevo paradigma, para ello les refiero algunos autores..." (40:188). A continuación, se ejemplifican las tres acciones que realiza en el cierre.

1. *Relación con otras fuentes* (ROF). El docente hace referencia a los planteamientos de dos autores. Respecto de uno de ellos, señala: "Yus Ramos en su publicación "Hacia una educación Global desde la Transversalidad" (1997) asegura que..." (40:188).
2. *Copia literal* (COLI), el cual es una acción también realizada por estudiantes. El docente, luego de citar (usando comillas) un fragmento de un material,

presenta una *copia literal* (COLI) del mismo sin declarar de ningún modo dicha copia:

> El problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio es ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global, lo muldimensional, lo complejo? ¿Cómo lograr el acceso a la información del mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? Para articular y organizar los conocimientos y reconocer los problemas del mundo, es necesaria UNA REFORMA DE PENSAMIENTO. (40:188)

El anterior fragmento pertenece al texto de Edgar Morín (1999), al que se puede tener acceso mediante Internet.

3. *Resumen* (RESU). Ejemplo: el amplio fragmento con el que finaliza el cierre del foro de la Sesión 2; dicho fragmento se inicia "Principales rasgos que deben caracterizar a la nueva Escuela ante el cambio de paradigma Según R. Yus Ramos en su libro 'Hacia una Educación Global desde la Transversalidad' (1997). 1. Cambiar la cultura... (40:179).

En una entrevista, el investigador le propone al profesor pensar acerca de las ganancias que obtendrían los estudiantes si él (el profesor) moderara los foros realizando un conjunto mayor de acciones que las que realiza y que anteriormente se le han sugerido. El profesor responde:

> 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. Fíjate que yo he hecho cierres de los foros, y ellos, yo les comentaba ahorita en la clase presencial algún dato del foro y ellos no saben, porque no lo leen. No leen. Yo digo que se los voy a poner allí, pero no leen. Entonces es así como no sé cómo estimular que participen. (23:54)

En la cita anterior pueden identificarse dos elementos asociados: a) el reconocimiento del desconocimiento de estrategias por parte del profesor ("no sé, no sé como potenciar esa participación"); b) el desaliento del profesor por la actitud de los estudiantes ("yo les comentaba ahorita en la clase presencial algún dato del foro y ellos no saben, porque no lo leen. No leen.").

Por su parte, los estudiantes realizan o manifiestan las siguientes acciones:

4. Seis (6) *acciones de aporte* (ADA): *opinión razonada* (ORA), *opinión no razonada* (ONR), *ejemplificación* (EJEM), *copia literal* (COLI), *relación con*

la intervención de compañeros (ERIC) y *contextualización* (CONT). Estas dos últimas pueden ser agrupadas bajo la categoría de establecimiento de relaciones (EREL)

5. Dos (2) *acciones sin aporte aparente* (ASA): la *respuesta tangencial* (RTNG) y la *autoevaluación* (AUVA).

Asimismo, en las publicaciones de los estudiantes se identifica la realización de cinco *procesos cognitivos* (PCOG): *resumen* (RESU) –también manifiesto por el docente–, descripción (DES), análisis (ANA), *razonamiento* (RAZO) y *acomodación* (ACO).

A continuación, se presenta cada *acción de aporte* (ADA).

Opinión razonada (ORA). Se tiene, por ejemplo:

> Aún cuando es difícil aceptar algunos cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje no podemos evitarlos [opinión] pues el desarrollo de la tecnología permite que nuestros estudiantes conozcan temas que para nosotros son desconocidos, por lo que se hace necesario aceptarlos y enfrentarlos. [Justificación] (40:71)

Opinión no razonada (ONR). Ejemplo: "La educación holística representa un nuevo paradigma para reestructurar la educación de manera general. Este paradigma se basa en lo mejor del conocimiento humano." (40:80). Estas aseveraciones no fueron acompañadas de argumentaciones.

Ejemplificación (EJEM). Es una acción que se encuentra en fragmentos como: "Un ejemplo, o posible tema de investigación: *¿De qué manera la biografía de las personas inciden en su pensamiento político?*" (41:8). El participante, con esta interrogante, ejemplifica el planteamiento de un problema que puede ser abordado desde la tradición narrativa-biográfica de investigación cualitativa.

Copia literal (COLI). Se consigue en una variedad de fragmentos. Uno de ellos se inicia así: "La persona no es solamente cuerpo, sino también es cuerpo y espíritu, elementos que están relacionados en un todo. - Espiritualidad. El holismo valora y desarrolla la..." (40:143). Este fragmento es una copia literal de una tesina elaborada por Sergio Borgias, la cual se consigue en la dirección:

http://www.aulabaleardegestalt.com/userFiles/File/Gestalt/docentes/Gestalt_en_el_aula.pdf

Establecimiento de relaciones (EREL):

1. *Relación con la intervención de compañeros* (ERIC). Esta acción se encuentra sólo en el primer foro, y puede ser ejemplificada por el siguiente fragmento: "Rosangel nos recuerda que aún cuando es difícil aceptar algunos cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje no podemos evitarlos" (40:89).
2. *Contextualización* (CONT). Por ejemplo:

> Particularmente al impartir Estudios de la Naturaleza en 7mo. Grado veo como no puedo transmitir información de una sola manera y que para la mayoría de los jóvenes el ver y palpar las situaciones de las que se hablan teóricamente les permite adoptar mejor los conocimientos o temas tratados y que hasta con juegos se puede lograr un aprendizaje significativo en ellos. (40:71)

En relación con las *Acciones sin aporte aparente* (ASA), se tienen:

Respuesta tangencial (RTNG). Ejemplo: la publicación que se inicia con el fragmento "El uso de informes personales y experiencias de vida en la bioquímica puede recobrar ese protagonismo que estaba desértico, es del todo bien conocido que la corriente positivista que va muy de la mano con las ciencias, conlleva a..." (41:62). Tal publicación, aunque está asociada con el tópico del foro de la Sesión 8, no contribuye a darle respuesta a las interrogantes iniciales de la actividad.

Autoevaluación (AUVA): publicación en la que el participante presenta la evaluación que hace de su participación en el foro. Este tipo de publicación se encuentra en una oportunidad. Un estudiante cierra su participación colocando "85-Bueno. El comentario contribuye significativamente al entendimiento de los asuntos de la discusión." (40:35)

En relación con los *procesos cognitivos* (PCOG) realizados por los estudiantes, se tienen –como ya se indicara– los siguientes cinco:

Resumen (RESU). La presentación de una síntesis de uno o más materiales leídos a propósito del foro fue encontrada en participaciones a los que pertenecen fragmentos como: "La educación holistica es de acuerdo a Miller (1996) es una

propuesta para designar el quehacer de un conjunto heterogéneo de liberales, humanistas y románticos que tienen en común…" (40:152).

Descripción (DES). Exposición del estado de un asunto o caso, de las características de algo o de los pasos de un proceso. Ejemplo:

> Este concepto de cultura tiene dos caracteristicas fundamentales: en un primer lugar no es meramente una realización objetiva que debe ser asimilada por el sujeto (paradigma de la modernidad), sino que es el sujeto mismo en relación con lo que ocnstiuye la cultura. Lo segundo es que… (40:116)

Análisis (ANA). Por ejemplo, el fragmento que inicia así: "Las bondades de la educación holística es que resalta la enseñanza alineada hacia el futuro de los potenciales humanos, en donde los alumnos…" (40:53).

Razonamiento (RAZO). Este proceso cognitivo, altamente relacionado con la acción *opinión razonada* (ORA) se manifiesta en fragmentos como el que sigue, el cual está elaborado en gran parte siguiendo la interrogación como recurso retórico: "Si la cultura es viva y es todo ¿por qué no estudiar y avanzar sobre nuevas formas musicales, ritmos aforcaribeños, fusiones de latin-pop o flamenco? ¿No son esto manifestaciones culturales según esa nueva acepción?" (40:116).

Si en el fragmento anterior se realiza una conversión estilística, haciendo manifiestas –mediante oraciones aseverativas– las proposiciones expuestas en el estilo interrogativo, el mensaje podría expresarse así: La cultura es viva y es todo [premisa 1]; las nuevas formas musicales, ritmos afrocaribeños, fusiones de latin-pop o flamenco son manifestaciones culturales según una nueva acepción [premisa 2]. Por tanto, es válido avanzar y estudiar estas nuevas formas musicales [conclusión].

Acomodación (ACO). Este proceso es manifiesto de manera meridiana en el siguiente fragmento:

> Debo confesar lo impresionado que he quedado luego de realizar diferentes lecturas sobre Educación Holística. Al igual que otros temas con los cuales me he encontrado por vez primera, y que sé continuaré enfrentando en los semestres sucesivos, el de este primer foro, me hace comprender y convencerme, que la educación en la actualidad debe ser desde una perspectiva holística, como reconocimiento de que toda vida en este planeta está conectada entre sí de innumerables maneras, profundas e imperceptibles. (40:179)

El autor de este fragmento señala un cambio en su perspectiva de la educación. No señala cuál perspectiva ha tenido, pero manifiesta quedar "impresionado" con una lectura que lo ha hecho "comprender y convencer" respecto de otra perspectiva sobre educación. Manifiesta, así, estar experimentando una acomodación.

En síntesis de los dos foros de contenido desarrollados en Práctica Profesional II durante el período marzo – junio 2009, se encuentra lo que sigue:

1. En cada uno de los dos foros casi la totalidad de los estudiantes se limita a colgar una sola publicación, dirigida la misma a responder a la instrucción o pregunta de apertura del foro. Ello implica que la discusión estua ausente en los foros, siendo dicho proceso el objetivo central de tal tipo de actividad.
2. La moderación del foro por parte del docente está restringida a un bajo número de tipos distintos de acciones y procesos, dentro de las cuales se identifican cuatro tipos de acciones distractoras, no contributivas por tanto con el desarrollo de la actividad. Aparte de estas acciones distractoras, realiza: a) una acción de participación (PADI): el Resumen (RESU) y b) tres acciones mediante las cuales hace el *cierre* de los foros (CIE): *Copia literal* (COLI), *Relación con otras fuentes* (ROF) y *Resumen* (RESU).
3. Como muestra un fragmento citado de una entrevista al profesor (23:54), éste declara no tener dominio de estrategias eficaces de moderación de foros y dejarse desalentar por la desmotivación de los estudiantes.
4. En las publicaciones de los estudiantes se identifican: a) seis acciones que ofrecen aporte al foro (*acciones de aporte*, ADA; b) dos acciones que no parecen ofrecer aporte al foro (*acciones sin aporte aparente*, ASA) y c) cinco *procesos cognitivos* (PCOG).
5. En los foros de la materia la única acomodación registrada (40:179) se debe – como lo manifiesta el autor de la publicación– a la lectura de un material, no al desarrollo del foro. Puede entenderse que sea así por dos factores de la actividad: a) la calidad de la moderación de la actividad: la mayoría de las pocas acciones (4 de 8) del docente representaron distractores, acciones que, lejos de contribuir con el desarrollo del foro, pueden desviar la atención de los

participantes hacia asuntos distintos al objetivo de la actividad; b) el nivel de discusión: en el primero, uno solo de los 9 estudiantes hace más de una sola publicación: dos, y ninguna de las mismas se dirige a interactuar con otro participante; en el segundo, cada uno de los 9 estudiantes hace una sola publicación.

Acciones y Procesos en Foros de Práctica Profesional III

En el Aula de Interacción de Práctica Profesional III, durante el período octubre 2009 – febrero 2010, se abren cuatro foros de contenido, correspondientes a las Sesiones 1, 3, 6 y 12.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 1. Denominación: La escuela en el marco de la construcción crítica del conocimiento. Temas asociados: Tema 1. Los mecanismos de socialización en la escuela y las contradicciones en ese proceso. Tema 2. Socialización y Humanización. Instrucciones iniciales del foro:

> Participe en este espacio de construcción de conocimiento, con su reflexión a partir de las siguientes preguntas generadoras:
> *¿Cuál es el sentido de socialización que trasmite explícitamente la escuela?*
> *¿Es necesario entender todos los aspectos del desarrollo Curricular para comprender los mecanismos de socialización de la escuela?*
> *¿Cuál es la función educativa de la escuela contemporánea?*
> (Guía de actividad de Sesión 1, en Anexo 6).

Foro Sesión 3. Denominación: Enseñanza para la comprensión. Tema de la sesión: La práctica de la enseñanza. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar las lecturas indicadas en esta sesión y la anterior, puede participar en este espacio comentando con el resto de tus compañeros sobre las temáticas analizadas hasta el momento, a partir de las siguientes preguntas:
> *¿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 actividad de Sesión 3, en Anexo 6)

Foro Sesión 6. Denominación: Diferentes perspectivas en la función y formación del profesor o profesora en la práctica educativa. Tema de la sesión: Diferentes perspectivas en la función y formación del profesor o profesora en la práctica educativa. Instrucciones iniciales del foro:

> Participe en este foro a partir de las siguientes preguntas generadoras:
> *¿Qué significados implica el concepto de reflexión como forma de practicar la crítica?*
> *La Institución en la cual trabaja usted, ¿desarrolla algún programa de formación en la pedagogía crítica y reconstrucción social?*
> *¿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)

Foro Sesión 12. Denominación: Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa en educación. Temas de la sesión: Tema 2: Calidad de la Investigación Cualitativa. Tema 3: La investigación-acción y el desarrollo profesional. Instrucciones iniciales del foro:

> Participe en este espacio de construcción de conocimiento, con su reflexión a partir de las siguientes preguntas generadoras:
> *¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre el plan de investigación de un estudio etnográfico y un estudio de caso?*
> *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 de Sesión 12, en Anexo 6)

Los números de participantes y publicaciones en cada foro son los siguientes:

Foro Sesión 1, entre el 4 y el 18 de octubre 2009: Participantes: 12 (11 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 14 (11 de estudiantes y 3 del profesor). Todos los estudiantes participaron una sola vez.

Foro Sesión 3, entre el 23 de octubre y el 6 de noviembre 2009. Participantes: 12 (11 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 14 (11 de estudiantes y 3 del profesor). Cada estudiante participó una sola vez.

Foro Sesión 6, entre el 11 y el 24 de noviembre 2009. Participantes: 14 (13 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 35 (16 de estudiantes y 19 del profesor). Doce (11) estudiantes hicieron 1 sola publicación, 1 estudiante, 2 publicaciones y 1 estudiante, 3 publicaciones.

Foro Sesión 12, entre el 11 y el 24 de noviembre. Participantes: 9 (8 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 22 (12 de estudiantes y 10 del profesor). Cuatro (4) estudiantes hicieron 1 sola publicación, y 4 estudiantes, 2 publicaciones.

A continuación, luego del diagrama de la Figura 25, se presenta el análisis de las acciones y procesos dados en los referidos foros. El análisis se realiza de manera integrada para los cuatro foros, con la finalidad de ofrecer una visión global y a la vez analítica de tal tipo de actividad. Se exponen las acciones y procesos realizados por docente y participante, así como las relaciones entre dichas acciones y procesos.

En tanto moderador de los foros de contenido de la materia, el profesor realiza las siguientes acciones o tipos de acciones: *acciones de inicio y cierre* (INCI); *acciones de establecimiento del clima* (ECLI); *acciones de orientación* (ADOR) y *acciones de promoción o solicitud* (ADPS).

A continuación se presentan y ejemplifican las referidas acciones del docente. Las *acciones de inicio y cierre* (INCI) identificadas son, dos para iniciar y una para cerrar:

Resumen (RESU). Los cuatro foros son iniciados por el profesor con esta acción. Ejemplo, la publicación que inicia: "La investigación cualitativa está en un proceso continuo de desarrollo con la aparición de nuevos enfoques y métodos, y cada vez es adoptada por diferentes disciplinas. Flick (2004) en su capitulo XXII (lectura correspondiente a este sesión) analiza..." (69:8)

Establecimiento de objetivos del foro (OBJ). Esta acción se observa, por ejemplo, en la publicación que termina con "les recomiendo analizar con profundidad estos modelos e identificar el que aplica el diseño curricular del Preslied." (68:8). Con esta intervención, el docente completa la instrucción respecto del objetivo del foro, ya establecido en las interrogantes iniciales del Tablero de Discusión.

Cierre (CIE). Por ejemplo, la publicación a la que pertenece el fragmento: "Los resultados de la identificación de la práctica educativa con los enfoques de enseñanza y de los modelos de la vida en el aula, propuestos en la lectura, son los siguientes: Carlos Ayala se identifica una dimensión... (66:98)

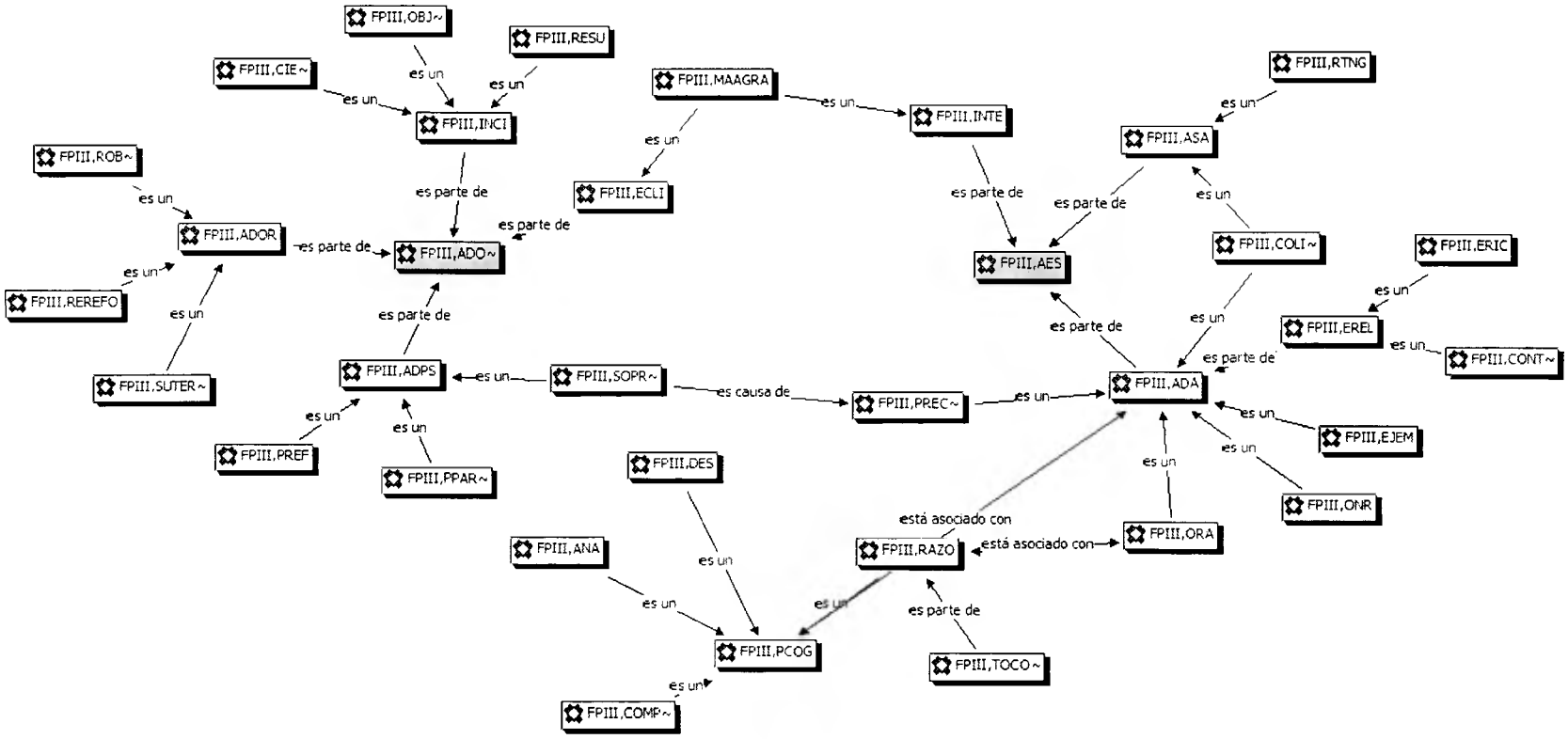

Figura 25. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Práctica Profesional III, período octubre 2009 – febrero 2010.

En relación con las *acciones de establecimiento del clima* (ECLI) se identifica un solo tipo: la *manifestación de agradecimiento* (MAAGRA). Por ejemplo: "Muy bien Irses, gracias por compartir tu observación." (69:62)

Las *acciones de orientación* (ADOR) identificadas son las tres siguientes:

Recordatorio de los objetivos (ROB). Por ejemplo, luego de agradecerle a un participante los elogios al Programa, le manifiesta: "lo que deseo conocer es tu experiencia personal en los procesos de reflexión en la práctica, y la consecución en el desarrollo de competencias pedagógicas" (68:260)

Retroalimentación reforzadora (REREFO). Por ejemplo: "Felicito a Juan, Rosangel, Irses, Glenda y Ridsser por promover el dialogo reflexivo con sus estudiantes, en concordancia con una época Post Moderna caracterizada por la re-valorización. " (66:98)

Sugerencia sobre terminología (SUTER): Recomendación de emplear una terminología distinta a la empleada por el participante para referir un concepto determinado. Esta acción fue realizada por el docente en una oportunidad. Le indicó a un participante "solamente modificaría tu propuesta en la de Educación Ambiental por Ambiente" (67:35)

Las *acciones de promoción y solicitudes* (ADPS) identificadas son tres:

Promoción de participación (PPAR). Ejemplo: "Los invito a conocer los diferentes enfoques para entender la enseñanza y conocer la vida en el aula, y a participar en el análisis de estos temas" (66:8)

Promoción de reflexión (PREF). Ejemplo: "Tu crees que el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica sobre la práctica sea para desenmascarar currículos ocultos en ideologías dominantes?" (68:215)

Solicitud de precisión (SOPR). Por ejemplo, a un estudiante que había afirmado haber participado en unos proyectos educativos, le escribe: "Describe uno de esos proyectos, en el cual tu has participado" (68:53)

Por su parte, en las publicaciones de los estudiantes se identifican tres clases de acciones: *Acciones de interacción con participantes* (INTE); *Acciones de aporte (ADA)* y *Acciones sin aporte aparente (ASA).* Asimismo, son identificados cuatro

procesos cognitivos o metacognitivos (PCOG). A continuación, se presentan tales acciones y procesos.

Acciones de interacción con participantes (INTE). Se reconoce un solo tipo de acción orientada a la interacción con otros: la *Manifestación de agradecimiento* (MAAGRA). De tal tipo de acción se identifica el siguiente fragmento, dirigido al profesor: "Gracias por sus observaciones Profesora. Son motivantes y me invitan a continuar adelante en..." (68:233). Por su naturaleza, puede entenderse que tal tipo de acción es contribuyente con el *establecimiento del clima* (ECLI).

Acciones de aporte (ADA). Se identifican las siguientes siete:

Precisión (PREC): Exposición en la que se busca manifestar de manera más exactitud alguna idea expuesta en una publicación anterior. Identificada una sola vez, en el fragmento "Porque cuando se dialoga con ellos, se puede percibir la sinceridad y la seguridad con la que hablan, no se contradicen, en cambio cuando mienten..." (69:71). Esta publicación fue hecha por el estudiante en respuesta a la solicitud de precisión, hecha por el profesor.

Opinión razonada (ORA). Por ejemplo, el fragmento que se inicia así: "La técnica cualitativa de mayor preponderancia sin mayor discusión, es la entrevista no estructurada o en profundidad pues me permitio y ha permitido, descubrir, escudriñar..." (69:183).

Opinión no razonada (ONR). Por ejemplo, la opinión "es muy importante entender muchos aspectos del desarrollo curricular para comprender los mecanismos de socialización de la escuela empezando por..." (67:26)

Ejemplificación (EJEM). Identificado un solo caso: "la entrevista debe ser directa, sencilla, y breve. Por este mismo motivo, se escogen preguntas de tipo cerradas que son las siguientes:..." (69:17).

Establecimiento de relaciones (EREL). Esta categoría de acción agrupa, en los foros de la materia, a las dos siguientes acciones:

1. *Contextualización* (CONT). Ejemplo: "Esto, además de permitirme verificar el imaginario cultural del grupo, posibilita fomentar el hambre por la investigación y..." (66:17).

2. *Relación con la intervención de compañeros* (ERIC). Ejemplo: "Asimismo, como ya lo ha mencionado Rosangel, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan..." (68:125).

Copia literal (COLI). Por ejemplo, el fragmento que se inicia: "Es por esto que en los grupos humanos reducidos y en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como..." (67:44). Dicho fragmento es extraído literalmente del texto al que se accede en la siguiente dirección: http://grupos.emagister.com/debate/como_hacer_una_evaluacion_a_un_centro_educativo_/7201-630804. Esta acción es, en este caso, de aporte, puesto que las ideas desarrolladas están orientadas a darle respuesta a las preguntas del foro.

En relación con las *Acciones sin aporte aparente* (ASA), se identifican dos:

Copia literal (COLI). Por ejemplo, parte de la publicación en la que se inserta el fragmento "El proceso educativo consiste en una socialización metódica de la generación joven. En tal sentido..." (67:98). El fragmento es extraído literalmente del material electrónico con dirección: http://pochicasta.files.wordpress.com/2008/05/institucion-escuela-clase.pdf. En este caso, esta acción se ha clasificado dentro de las *acciones sin aporte aparente* (ASA), pues las ideas extraídas del material, aunque están referidas al papel socializador de la escuela, no contribuyen a darle respuesta a las interrogantes del foro.

Respuesta tangencial (RTNG). Por ejemplo, el fragmento que se inicia: "Por la misma esencia del modelo social, la escuela se convierte en el espacio para la exacerbación del individualismo como noción de vida. Ella..." (67:17). La publicación no contribuyen a responder las preguntas del foro.

Los *procesos cognitivos o metacognitivos* (PCOG) identificados en (o inferidos a partir de) las publicaciones de los estudiantes son los cinco siguientes:

Descripción (DES). Por ejemplo, un participante señala las características del "modelo de aula" con el que trabaja; parte de la descripción es el fragmento "Dentro del aula tanto los alumnos como yo creamos un clima de intercambio de información, aceptado los diferentes roles que nos llevan a conocer diferentes..." (66:26).

Análisis (ANA). Por ejemplo, un participante expone los modos en que en él ha influido una perspectiva educativa. Señala: "El enfoque ético de la enseñanza me ha ayudado a hacer una mirada esperanzada en mi práctica educativa por varias razones que quisiera destacar: En primer lugar..." (66:17).

Comparación (COM). Ejemplo: un participante señala algunas diferencias suyas entre el momento de inicio en el Programa y el presente: "antes de cursar el Preslied no preocupaba y mucho menos me preguntaba, si estaba realizando mi práctica docente adecuadamente, fue con..." (68:125).

Razonamiento (RAZO). Por ejemplo, el fragmento:

> Es ingenuo –como hacemos a veces los docentes– cundo decimos cosas como : "eso es teórico" cuando queremos hacer ver que algo está fuera de la realidad [conclusión 1]. Una buena teoría debería conducir a una buena práctica[premisa 1], y una práctica hecha reflexivamente debería llevarnos a la teoría [premisa 2]. Por ello, una buena formación, debe tener relación con la practica [conclusión 2]. (68:188)

Toma de conciencia (TOCO). Subproceso de la reflexión identificado en tres de los cuatro foros de la materia. Ejemplo, un estudiante, en el marco de una puesta de atención a su práctica docente, señala: "Por ello entre los diferentes aspecto a mejorar seria el no aplicar tanto el modelo mediacional, y basarme más en el modelo ecológico que..." (66:80).

En síntesis, sobre los foros de Práctica Profesional III puede señalarse lo siguiente:

1. Hay una diferencia importante entre la cantidad (absoluta y relativa) de participaciones del profesor en los dos primeros foros, por una parte, y en los dos últimos, por otra: en el primero y segundo foros, aproximadamente el 21% de las publicaciones (3 de 14) son del profesor; en el tercero, el 54% (19 de 35), y en el cuarto, el 46% (10 de 22). El señalado cambio puede responder a la conjunción de dos factores: a) el hecho de que, entre momentos finales del primer foro y finales del segundo foro, la Coordinación del Programa le ofreció al profesor, por varias vías, retroalimentación sobre la moderación de foros: oficio del 13-10-09 (Anexo 14); entrevista del 10-11-10 (Documento

Primario 23 en Anexo 1); b) la apertura al cambio del profesor, sin el cual las referidas retroalimentaciones habrían quedado sin efecto.

2. En los foros se identifican las siguientes acciones del docente: a) tres *acciones de inicio y cierre* (CIE); tres *acciones de orientación* (ADOR); y cuatro *acciones de promoción y solicitudes* (ADPS). Nótese que el profesor, siendo el mismo que el de Práctica Profesional II, no realiza en los foros de Práctica Profesional III ninguna acción distractora. Se registra, así, un avance en la moderación de los foros por parte del mismo entre un período académico y otro.
3. En cuanto a las acciones de los estudiantes, se identifican: a) una *acción de interacción con participantes* (INTE), contributiva con el *establecimiento del clima* (ECLI); b) siete *acciones de aporte* (ADA); c) dos a*cciones sin aporte aparente* (ASA); y d) cinco procesos cognitivos o metacognitivos (PCOG).

Acciones y Procesos en Foros de Investigación Educativa

En el Aula de Interacción de Investigación Educativa, durante el período octubre 2009 – febrero 2010, se abren tres foros de contenido, correspondientes, respectivamente, a las Sesiones 1, 3 y, en conjunto, 11 y 12.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 1. Denominación: Experiencia y teorización: construcción de la memoria. Temas de la sesión: Tema 1: Investigación educativa y comunidad interlocutora; Tema 2: La escritura como un proceso de reconstrucción del conocimiento. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar las lecturas, participe en este espacio a partir de las siguientes 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? (sistema formal) (Guía de actividad de Sesión 1, en Anexo 6).

Nótese que las preguntas del foro están relacionadas con el tema N° 1, pero no con el N° 2. Esto implica que el mismo no considera el tema que (de los dos tratados) está asociado con el tópico referido en la denominación del foro: la construcción de la memoria.

Foro Sesión 3. Denominación: Experiencia y teorización. Construcción de la memoria. Temas de la sesión: Tema 1: Intersubjetividad y validación del saber emergente; Tema 2: Métodos de exploración. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar las lecturas, participe en este espacio a partir de las siguientes preguntas:
> - ¿Qué significa el saber emergente?
> - ¿Cómo es validado el saber emergente, la intersubjetividad?
> - ¿En que consisten los momentos de exploración y su valoración para el ejercicio profesional?
> - ¿Qué métodos de exploración puedo validar? (Guía de actividad de Sesión 3, en Anexo 6)

Foro Sesiones 11 y 12. Denominación: Venezuela ante los retos de la investigación educativa. Tema de las sesiones: Tema 1: Venezuela ante los retos de la Investigación educativa. Instrucciones iniciales del foro:

> Apoyándose en la lectura realizada en esta sesión, durante estas dos sesiones, participaran en este espacio a partir de las siguientes preguntas:
> - ¿Cuáles son las líneas de investigación educativa internacionales y a nivel de Venezuela?
> - ¿Qué se requiere para fomentar la investigación educativa en Venezuela? (Guía de actividad de Sesión 11, en Anexo 6).

Los números de participantes y publicaciones en cada foro fueron los siguientes:

Foro Sesión 1, entre el 30 de septiembre al 13 de octubre 2009. Participantes: 8 (7 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 9 (8 de estudiantes y 1 del profesor). Solamente un estudiante interviene más de una vez (2).

Foro Sesión 3, entre el 14 de octubre y el 3 de noviembre de 2009. Participantes: 13 (todos estudiantes; el profesor no participa). Número total de publicaciones: 14. Solamente un estudiante interviene más de una vez: 2.

Foro Sesiones 11 y 12, entre el 8 y el 20 de enero de 2010. Participantes: 13 (12 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 16 (14 de estudiantes y 2

del profesor). Solamente dos estudiantes intervinieron más de una vez, haciéndolo 2 veces cada uno.

A continuación, luego del diagrama expuesto por la Figura 26, se presenta el análisis de las acciones y procesos dados en los referidos foros. El análisis se realiza de manera integrada para los tres foros, con la finalidad de ofrecer una visión de global y a la vez analítica de tal tipo de actividad. Se expone las acciones y procesos realizados por docente y participante, así como las relaciones entre dichas acciones y procesos.

Las acciones llevadas a cabo por este docente en los referidos foros fueron de dos tipos: a) *establecimiento del objetivo del foro* (OBJ); b) las destinadas a hacer en los estudiantes promociones o solicitudes de procesos o acciones: *Acciones de promociones y solicitudes* (ADPS). El primer tipo de acciones (OBJ) se encuentra solamente en el primero de los dos foros en el que el docente intervino:

> Después de realizar las lecturas, participe en este espacio a partir de las siguientes 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? (sistema formal (74:72).

Es importante señalar que la información requerida para responder a estas interrogantes (afines al tema 1 de la sesión), no se encuentra en los materiales de dicha sesión. Tales materiales, propuestos en el cronograma de la materia para la sesión son los siguientes (ver cronograma de actividades en Anexo 6):

Aebli, H. (1995). *12 Formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la Psicología.* 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

Tales materiales no ofrecen información para el abordaje del segundo tema de la referida sesión. Algunos estudiantes reportan para esta materia falta de relación entre los materiales recomendados y las tareas asignadas (ver análisis de este asunto en el apartado Coherencia contenido – asignaciones, suficiencia y significatividad potencial, del Capítulo IV de este informe).

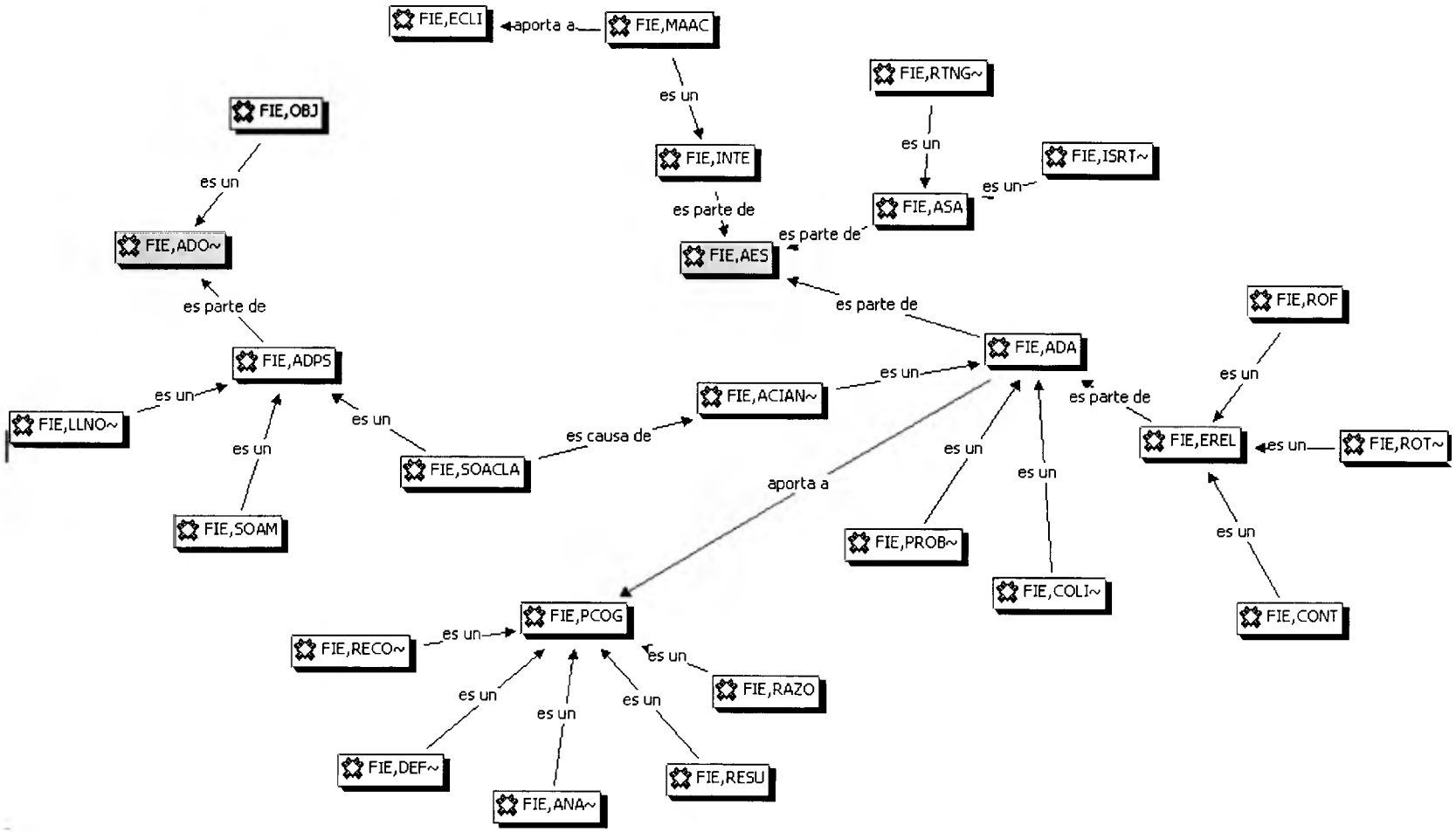

Figura 26. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Investigación Educativa, período octubre 2009 – febrero 2010.

De las acciones docentes dirigidas a las *promociones y solicitudes de acciones o procesos* (ADPS) se identifican dos tipos y se infiere uno. Las que se identificaron son las dos primeras de las tres expuestas a continuación; la inferida, la tercera:

Llamado a normas (LLNO). En estos foros, esta acción se da una sola vez, haciéndose un llamado al cumplimiento de las normas de citas para evitar plagios:

> En principio debo comentar que has presentado una información valiosa para generar la discusión pero desafortunamente no se cumple con las pautas mínimas en cuanto a las "Normas de Convivencia y Metodológicas", lo cual amerita una reflexión personal de tu parte. Fuentes de Transcripción, entre otras: AL FINAL DEL TEXTO." (132:43).

Las normas de convivencia y metodológicas que menciona el profesor se refieren a un conjunto de pautas que el mismo da a conocer al inicio de la materia Evaluación de los Aprendizajes, la cual es cursada en el Tercer Semestre, es decir, el anterior al que pertenece Investigación Educativa. Tales pautas están divididas en tres grupos: generales, sobre los foros de discusión y sobre los trabajos escritos. (Ver normas de convivencia, en Anexo 6).

Solicitud de ampliación (SOAM). Tal tipo de acción fue identificado en una sola oportunidad, en la misma publicación en la que el docente hizo la acción anterior:

> Porqué se tiene que "*Presionar por la obtención de mayor presupuesto universitario ante el Gobierno, con la finalidad de que los proyectos de investigación reciban los recursos que necesitan*" , Cuáles serían los referentes empíricos ¿? para afirmar que se requiere de más recursos, por ejemplo. O Cómo "*Promover programas formativos para la investigación en áreas prioritarias del conocimiento*" Cuáles, según tu criterio, son esas áreas prioritarias del conocimiento? (132:43)

Esta solicitud, por su intencionalidad comunicacional (solicitar la ampliación de una intervención anterior), puede considerarse –en la secuencia de acciones y procesos que se desarrollan en un foro– provocadora en el estudiante, de la acción de *ampliación de información* (AIN). No obstante, en el foro en el que fue dada, aquélla no recibió respuesta alguna.

Solicitud de aclaratoria (SOACLA): Petición a un participante, de que exponga de modo más claro ideas expuestas en una publicación. Este tipo de acción no es –en este caso– identificado sino inferido. Ello, por el hecho de que la única publicación

del profesor en el que debe encontrarse dicha acción, aparece vacía (Ver 132:19 con una nota del investigador). Puede inferirse la acción del profesor por el hecho de que el estudiante inicia de la siguiente manera la respuesta al profesor: "Comienzo respondiendo a su petición de explicitar una de mis aseveraciones de la intervención anterior. En aquel momento decía: Según esto, ..." (132:11).

Por su parte, las acciones de los estudiantes identificadas en los foros de Investigación Educativa pueden categorizarse en tres grupos: a) las que van dirigidas a establecer una *interacción con participantes* (INTE); b) las que ofrecen un aporte al logro del objetivo del foro (tratamiento del tema o respuesta a una pregunta) y que están agrupadas bajo la familia *Acciones de aporte* (ADA); y c) las que no ofrecen aporte al logro del objetivo del foro, considerada por tanto, una *Acción sin aporte* (ASA).

En relación con las acciones de *interacción con participantes* (INTE), en los foros de esta materia se identifica solamente un tipo: la *Manifestación de acuerdo* (MAAC). Un ejemplo es: "Comparto la opinión de Erminio, que la investigación educativa es netamente problema de las universidades, aunque existe..." (74:54). Como se ha señalado en el marco del análisis de foros de otras materias, este tipo de acción contribuye con el *establecimiento del clima* (ECLI) requerido para el desarrollo del foro.

Las *acciones de aporte* (ADA) identificadas son las siguientes:

Aclaratoria de intervención anterior (ACIAN): Presentación de información nueva o de otro modo, con la finalidad de hacer comprender mejor alguna intervención propia anteriormente dada. Esta acción se identifics en una sola intervención; parte de la misma expone: "Esta aseveración partía de lo dicho por Hurtado, de que a menor vinculación a la investigaciuón, mayor preocupación por la docencia, y viceversa. Efectivamente, las estadísticas..." (132:11).

Problematización (PROB). Una de las dos acciones de este tipo se encuentra en el siguiente fragmento de una publicación: "Cada evaluación es una oportunidad para autoconocerse, conocer al estudiante, y conocer una parte de la realidad: ¿Cuántas

evaluaciones sólo generan relaciones punzantes entre docente y alumno? ¿Cuántras estrategias pedagógicas llegan a incidir realmantre en la vida del estudiante?" (75:75)

Copia literal (COLI). Este tipo de acción es la más numerosa en los foros de la materia: se identifica un total de diez (10) fragmentos de tal tipo. Un ejemplo es: "las propuestas que se presentan en las investigaciones bajo esta modalidad, permiten la organización preparación, ejecución y evaluación de programas, sistemas, procedimientos, métodos y tecnologías. Lo que constituye un aporte significativo realizado en términos operativos para satisfacer necesidades." (74:63).

El anterior fragmento está copiado literalmente de un artículo digital con el siguiente enlace:
http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscripcion.htm

De los diez fragmentos de copia literal identificados, solamente uno recibe la atención del docente, mediante la acción de *llamado a las normas* (LLNO) ya referida anteriormente.

Establecimiento de relaciones (EREL). El establecimiento de relaciones es una categoría de acción que agrupa en estos foros tres tipos de acción específicas:

1. *Contextualización* (CONT). Un ejemplo es: "Es tan evidente, que en la facultad de Ingeniería de la UCAB, nos han planificado varios encuentros entre profesores para expresar y complementar las experiencias vividas a fin de mejorar nuestra actuación como maestros, cosa..." (74:54)
2. *Relación con otro tema* (ROT): Establecimiento de relaciones entre el tema tratado en el foro y otros temas. A continuación se presenta un ejemplo (de los dos identificados) de este tipo de acción. Corresponde al segundo foro de la materia, dedicado al tema Saber emergente y la intersubjetividad.

   La interacción está, pues, cargada de significados y simbolismos; la conciencia que se va haciendo de ellos mediante la reflexión hace emerger nuevos conocimientos, nuevas formas de ver y afrontar las realidades o situaciones. En este sentido, pienso, se inscribe la andragogía, que busca aprovechar al máximo las experiencias de cada

> quien para enriquecer un tema o la solución de un problema con múltiples puntos de vista. (75:37)

El tema con el que se relaciona, en el fragmento anterior, la intersubjetividad es la andragogía, señalándose que ésta "busca aprovechar al máximo las experiencias de cada quien".

3. *Relación con otras fuentes* (ROF). Esta acción se identificó en dos partes. Ejemplo: "El proceso de investigación educativa en Venezuela comenzó hace aproximadamente 55 años, existen autores como Martínez Azorena que divide esta investigación en tres períodos, el primero" (74:54)

Como se señalara anteriormente, los estudiantes también realizan en los foros de esta materia acciones que no ofrecen aporte alguno al logro del objetivo de la actividad, codificadas así bajo la categoría *Acciones sin aporte* (ASA). A continuación se presentan los dos tipos de esta clase de acción, identificados en los referidos foros.

Intervención sin relación con el tema (ISRT): Intervención sin relación alguna con el tema del foro; de ninguna manera responde a alguna de las preguntas abiertas. Se identifica una intervención consistente sólo en esta acción. La misma se inició de la siguiente manera:

> La valoración surge debido a la necesidad que se produce cuando la educación hace énfasis en los desempeños (enfoque de competencias), como una forma de reconocer el conocimiento adquirido por las personas y resaltando el carácter apreciativo de la evaluación y además tomando en cuenta varias dimensiones (docentes, estudiantes, institución, comunidad), por lo que, permite… (75:66)

Se sostiene que esta intervención (dada en el foro de la Sesión 3) no tiene relación con el tema del foro porque éste está dedicado a dos temas: a) la intersubjetividad y la validación del saber emergente y b) los métodos de exploración, mientras que aquélla está referida a un asunto distinto: el surgimiento de la valoración en la educación y las dimensiones contempladas por dicho proceso.

Respuesta tangencial (RTNG). Por ejemplo, se tiene la publicación de la que forma parte el siguiente fragmento, perteneciente al foro de la Sesión 1:

> *¿Qué se está investigando y cómo se comunica el resultado en el ámbito educativo?* "Lo que ha ocurrido fundamentalmente es que, en su desarrollo la investigación educativa en su esfuerzo por analizar, interpretar la realidad, lo ha hecho extrapolando los paradigmas de otros países. Paradigmas que han evolucionado de manera genuina en otras realidades y que han sido congruentes con sus contextos, pero no con la realidad de nuestro país. (74:44)

Como se ha señalado al inicio del análisis, en los foros de Investigación Educativa también se identifica la realización de un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos por parte de los estudiantes. A continuación se presentan los cinco procesos identificados.

Reconocimiento (RECO): Identificación de un objeto o entidad como perteneciente a una categoría o como ya conocido. Se pudo encontrar un fragmento en el que se manifestaba este proceso:

> Entre las comunidades interlocutoras que tratan temas sobre investigación educativa podemos mencionar: la UPEL, todas las escuelas de Educación de las Universidades del país y por supuesto las que podrían surgir del intercambio de experiencias de las aulas de clase a lo largo y ancho de nuestro territorio nacional. (74:90)

Definición (DEF): Exposición de las características, propiedades o funciones que hace que algo sea lo que es y no otra cosa. Este proceso se reconoce en una sola publicación: "el saber emergente es aquel saber que se va construyendo, que no es lineal, que surge de..." (75:11).

Análisis (ANA). Uno de los fragmentos en los que se identifica dicho proceso se inicia así: "he de considerar que para fomentar la investigación educativa en Venezuela es necesario en primer lugar. 1.- Disposición de los docentes para examinar críticamente su práctica 2.- Disposición para..." (132:138)

Resumen (RESU). Por ejemplo, el fragmento que se inicia con: "La investigación educativa en Venezuela es de reciente data, es un proceso que abarca aproximadamente unos 50 años; Tres períodos: 1. En sus comienzos..." (132:129)

Razonamiento (RAZO). Ejemplo de fragmentos en los que se identifica (o infiere) dicho proceso es:

> Esta nueva forma de entender la investigación descansa en la idea de asumir el rol del docente desde una postura que justamente permita la investigación y que entienda el vínculo entre evaluar e investigar [premisa]. De modo que,

Venezuela no debiera escapar de una propuesta que entienda la "experimentación" en educación... [Conclusión] (74:17)

Los procesos cognitivos reportados son dados en el marco de las *acciones de aporte* (ADA) de los estudiantes, relación que se representa en la Figura 26 mediante una flecha que va de este tipo de acciones y los procesos cognitivos (PCOG).

En síntesis, respecto de los foros de Investigación Educativa puede señalarse lo siguiente:

1. Se observa que en cada uno de los tres foros la participación de la mayoría de los estudiantes (7 de 8; 12 de 13 y 12 de 14, respectivamente) se limita a colgar una sola publicación. También resalta el hecho de que el profesor presenta un número sumamente bajo (y hasta nulo) de publicaciones en los tres foros: 1, 0 y 2 veces, respectivamente.
2. El leve aumento de participaciones del docente, entre el segundo y el tercer foro, puede deberse en parte al hecho de que en dicho período intermedio, la Coordinación del PRESLIED y la Dirección de la Escuela de Educación por exhortan al cambio al profesor: oficio del 13-10-09 (Anexo 14). No obstante, un aumento de cero a dos publicaciones no es indicador de apertura al cambio en el profesor; ello, por el hecho de que las sugerencias dadas al profesor apuntaban a realizar acciones mucho más variadas que las emprendidas en las dos publicaciones del tercer foro.
3. El número de publicaciones en cada foro (en total y por participante y moderador) está relacionado con el nivel de interacción-discusión entre los participantes en la actividad. Por ello, puede sostenerse que en el caso de los foros de esta materia, el nivel de interacción y, por tanto, de discusión, es bastante bajo.
4. En las publicaciones del docente se identifican: a) una acción destinada al establecimiento del objetivo del foro (OBJ, en uno de los tres foros) y b) tres acciones dirigidas a hacerle a los estudiantes *promociones o solicitudes* (ADPS).

5. Se encuentra una falta de correspondencia entre los materiales de una de las sesiones (la N° 1) y las preguntas orientadoras del foro respectivo; es decir, la lectura de dichos materiales no ayuda a darle respuesta a las preguntas orientadoras de la actividad.
6. En las publicaciones de los estudiantes se identifican tres grupos de acción: a) el dirigido a interactuar con otros participantes (la manifestación de acuerdo), el cual –de acuerdo con el análisis– es considerado contributivo con el establecimiento del clima favorable para la actividad; b) seis tipos de acciones de aporte y c) dos tipos de acciones que no ofrecen aporte al objetivo del foro.
7. Entendiendo que el diseño curricular del Programa señala la competencia ética como uno de los componentes del perfil del egresado, resalta el hecho de que de los diez fragmentos de copia literal identificados, solamente uno recibe la atención del docente mediante un llamado al cumplimiento de las normas.
8. También en las publicaciones de los estudiantes se identifican procesos cognitivos o metacognitivos; en total, cinco. Sin embargo, dado el bajo número de las intervenciones del docente y de los tipos de acciones realizadas por éste en la mediación de los foros, puede decirse que dichos procesos no son (o lo son muy poco) provocados por la referida mediación. Excepción se tiene con: a) la relación entre la *solicitud de aclaratoria* (SOACLA) y la *aclaratoria de intervención anterior* (ACIAN) y b) la relación entre el *llamado a la norma* (LLNO) y la *copia literal* (COLI), identificadas ambas relaciones en un solo caso.

Acciones y Procesos en Foros de Didáctica Especial I

Durante el período octubre 2009 – febrero 2010 el Programa no oferta materias del Segundo Semestre. Ello, debido a que el período pasado –por insuficiencia de estudiantes admitidos– no se apertura el Primer Semestre. Por ello, para la recolección de información sobre las materias de dicho semestre se considera el período anterior: marzo – julio 2009.

En el Aula de Interacción de Didáctica Especial I, durante el período marzo – julio 2009, son abiertos dos foros de contenido, en las Sesiones 6 y 10.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 6. Denominación: Problemas frecuentes encontrados en la enseñanza. Tema de la sesión: Tema 1 de la Unidad 3: Problemas frecuentemente encontrados en la enseñanza de: La filosofía, matemática, física, biología, química, geografía e historia. Instrucciones iniciales del foro:

> Este espacio esta disponible para que cada uno de nosotros presentemos al resto de los compañeros algunos de 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, ambiente propicio para el hecho educativo, motivación hacia los contenidos, etc).
> Cada participante puede exponer las situaciones problemáticas que ha afrontado en el aula y compartir con sus compañeros posibles soluciones tomando como referencia las herramientas que brinda la didáctica especial. (Tablero de discusión del foro de la sesión 6 y Guía de actividades de la Sesión 6, en Anexo 6).

Debe acotarse que para el tratamiento del tema de esta sesión y el desarrollo del foro, el cronograma de la materia no recomienda material de lectura alguno.

Foro Sesión 10. Denominación: Tema 1 de la Unidad V: La evaluación como estrategia didáctica. Tema de la sesión: 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. Preguntas iniciales del foro:

> A la luz de las lecturas realizadas durante esta sesión, participe en este espacio a partir de la reflexión sobre 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? (Guía de actividades de Sesión 10, en Anexo 6)

Los números de participantes y publicaciones en cada foro son los siguientes:

Foro Sesión 6, entre el 28 de abril al 6 de mayo 2009: Participantes: 8 (7 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 14 (7 de estudiantes y 7 del

profesor). Cada estudiantes intervino una sola vez, y las publicaciones del profesor estuvieron dirigidas a darle respuesta a cada uno de ellos.

Foro Sesión 10, entre el 21 de mayo y el 26 de junio 2009: Participantes: 15 (14 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 24 (14 de estudiantes y 10 del profesor). Cada estudiante participó una sola vez, y el profesor le respondió a 10 de ellos.

A continuación, luego de diagrama representativo de las acciones, procesos y sus relaciones (Figura 27) se presenta el análisis de las acciones y procesos dados en los referidos foros, siguiendo el mismo procedimiento que para los foros de las otras materias.

En tanto moderador de los foros de contenido de la materia, el profesor realiza tres tipos de acciones: *acciones de establecimiento de clima* (ECLI); acciones de orientación (ADOR) y acciones de promoción o solicitud (ADPS).

De la familia de acciones denominada *establecimiento del clima* (ECLI) se identifica un tipo: la *manifestación de agradecimiento* (MAAGRA). El docente inicia cada una de sus publicaciones –siempre dirigidas a un estudiante que ha hecho una publicación en el foro– manifestándole al mismo su agradecimiento por la participación. Tal agradecimiento, que promociona un clima positivo para la actividad, es manifiesto con frases como "Ridsser, gracias por tu aporte." (35:61).

Las acciones de orientación (ADOR) realizadas por el docente son las cinco siguientes:

Precisión del objetivo del foro (POB). Esta acción la realiza el docente en cuatro oportunidades, en respuesta a participaciones de estudiantes en las que –según juzga– no se atiende al objetivo de la actividad. Resalta el hecho de que en tres de los casos, el parafraseo realizado por el docente contradice en parte el objetivo planteado en las instrucciones del foro. Por ejemplo, en las instrucciones del foro de la sesión 6, se lee "cada participante puede (...) compartir con sus compañeros posibles soluciones tomando como referencia las herramientas que brinda la didáctica especial." Sin embargo, cuando uno de los participantes ofrece sugerencias en su intervención, el profesor le responde "no preguntamos por las soluciones sino pedimos a los

estudiantes de esta materia la presentaciòn de situaciones que problematizan el aula y para lo cual, esta meteria didàctica tendrà en su momento, propuestas de soluciones." (35:43).

Reiteración preguntas iniciales del foro (RPRI). Presentación, de forma literal o casi literal de una o más preguntas del foro, previamente expuestas al inicio de la actividad. Esta acción la realizó el docente en una oportunidad, cuando incluyó en su participación la copia literal de las preguntas iniciales del foro; ello, con la finalidad de señalarle al estudiante que en su intervención no había respondido a la misma:

> Sin embargo, te reitero la pregunta: ¿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? (36:61)

Cabe señalar que la participación a la que responde el profesor de esta manera, está formada en gran parte por la copia literal de un documento digital ubicado en Internet; su enlace: http://evaluacin-ceunico.blogspot.com/. No obstante, el docente, en su publicación, no hace referencia alguna a tal actuación del estudiante.

Aclaratoria (ACLA). En una de sus publicaciones, el profesor le ofrece a un estudiante la siguiente aclaratoria:

> "La falta de confianza" o los "alumnos que les cuesta la materia", son casos màs relacionados con la psicologìa del aprendizaje que a las estrategias didàcticas. Los problemas de disciplina, obedece màs a psicologìa de grupo, aunque la didàctica contribuye enormemente a un ambiente de màs concentracion. El "dominio de la materia" y los "muchachos que les cuesta la materia" si es un problema que compete a la didàctica. (35:25).

Aporte de ideas complementarias (AIC): Ofrecimiento de ideas adicionales y afines a las expuestas por el participante al que se dirige la publicación. El docente, en seis oportunidades ofrece al estudiante ideas complementarias a las que éste manejara en su intervención. Por ejemplo:

> Se puede aprovechar el entorno geográfico inmediato para explicar la metodologìa de la geografía para ulitilizarla como estrategia didáctica. Hacer mapas alrededor de la Escuela, construir mapas e interpretarlos, suministrar a los alumnos dibujos extraìdos de la web para que extrapolen la experiencia a regiones màs lejanas. (36:97)

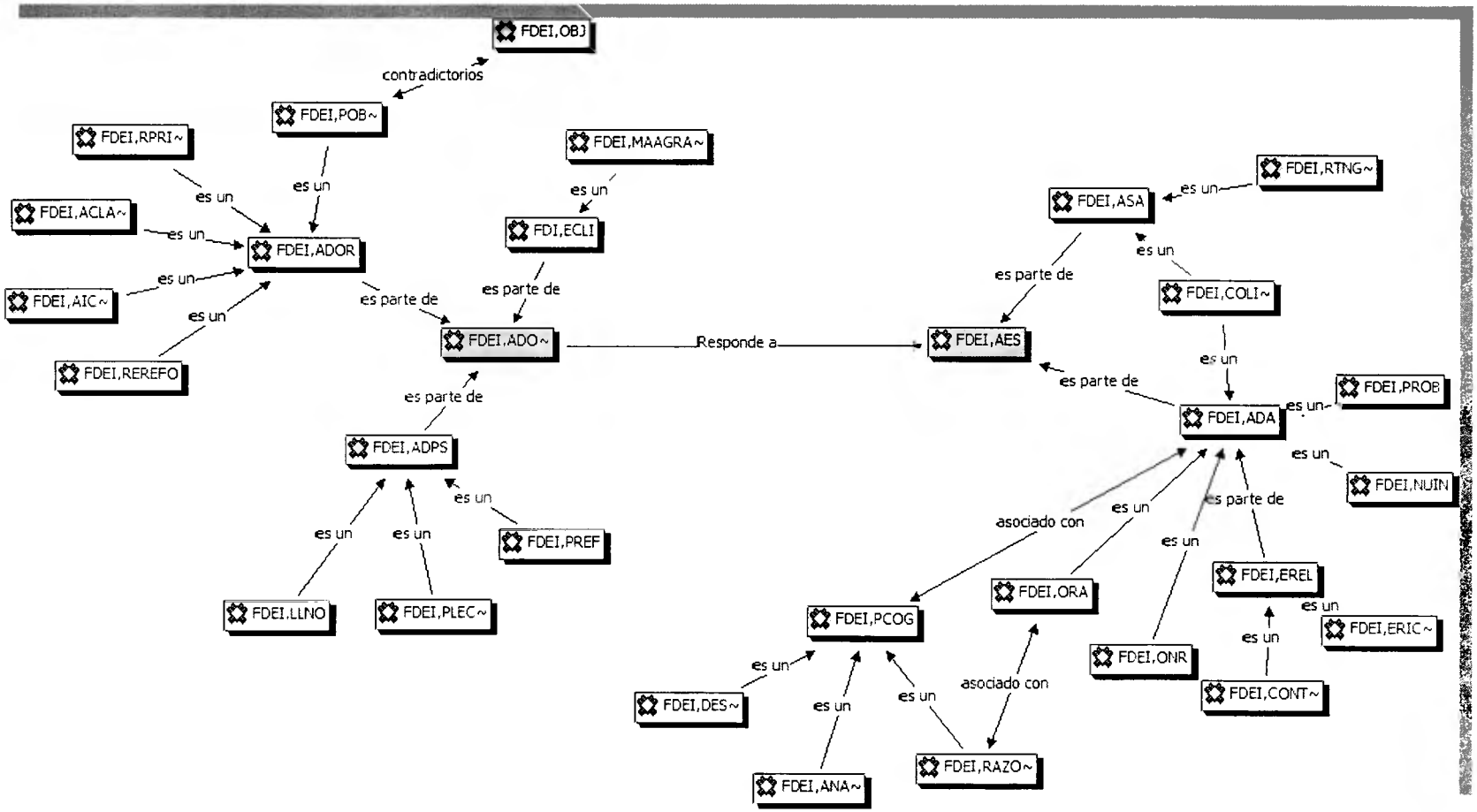

Figura 27. *Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Didáctica Especial I, período marzo – junio 2009.*

Retroalimentación reforzadora (REREFO). En cinco de sus publicaciones, el profesor le da retroalimentación al estudiante valorándole positivamente las ideas expuestas en su participación. Por ejemplo:

> Estoy muy de acuerco con que la evaluación es un MOMENTO INTEGRADOR. Desde la didáctica, la evaluación es el momento de encuentro entre los aprendizajes significativos, la construcción de nuevos conocimientos y los procesos que llevan al alumno entre uno y otro. De hecho, el aprendizaje estratégico no sería posible sin la autoevaluación del estudiante y la evaluación de los procesos involucrados por parte del docente. (36:43)

En cuanto a las *acciones de promoción y solicitud* (ADPS), se identifican las siguientes tres:

Llamado a normas (LLNO). En una publicación, el docente le hace un llamado al estudiante destinatario de la misma, en función de que cumpla con algunas pautas respecto a la extensión de las publicaciones, su relación con las preguntas del foro y el manejo de citas textuales o parafraseadas. Expuso:

> Sin embargo por lo extenso del documento es importante aclarar que las intervenciones no sòlo deben ser concretas al Foro, sino ademas se debe colocar entre comillas aquellas ideas textuales o parafraseadas de textos que procedan de sitios web. Lo que se busca es presentar la experiencia personal. (35:43)

Promoción de la lectura (PLEC): Sugerencia de leer el material recomendado como base para desarrollo del foro. El profesor realiza una vez esta acción: "En la lectura asignada en el libro de texto, observarán varias propuesta de como evaluar formal e informalmente. En ambos casos…" (36:7)

Promoción de reflexión (PREF). Esta acción la ejecuta el docente en una oportunidad. Escribe: "Les invito a reflexionar sobre este tema…" (36:25).

En cuanto a las acciones realizadas por los estudiantes y los procesos manifiestos por éstos en sus publicaciones, se tiene que los mismos realizan: ocho acciones de aporte (ADA); dos acción sin aporte (ASA) y cuatro procesos cognitivos (PCOG). A continuación se presentan dichas acciones y procesos.

Las dos *acciones sin aporte* (ASA) identificadas son las siguientes:

Respuestas tangenciales (RTNG). En cinco publicaciones se consiguió tal tipo de acción. Una de tales participaciones se inicia así: "Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación. Privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza..." (36:70). La participación presenta ideas acerca de la evaluación según propuestas constructivistas, pero no responde a ninguna de las dos preguntas que le dieron apertura al foro.

Copia literal (COLI). Esta acción –como se señala anteriormente– puede, dependiendo del contenido presentado: a) constituir una acción de aporte, si responde a las preguntas iniciales del foro o sigue sus instrucciones; b) no significar aporte alguno al foro, si no responde las preguntas iniciales del mismo o no sigue las instrucciones. Con el segundo caso corresponde la amplia publicación al cual pertenece el siguiente fragmento: "Más que la adquisición de conocimientos sólo por el descubrimiento o a través de la memorización mecánica, se plantea el aprendizaje mediante actividades que se articulen, teórica y prácticamente mejor, con el esquema..." (35:52).

El fragmento citado es parte de uno más amplio extraído literalmente de un material con dirección:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/art5.htm.

El profesor –atendiendo al hecho de que la publicación no ofrece aporte a la discusión– le responde al estudiante recordándole el objetivo del foro; sin embargo, no le hace señalamiento alguno respecto de que se trataba de una copia literal.

Las *acciones de aporte* (ADA) de los estudiantes son las siguientes siete:

Copia literal (COLI). Hay casos en los que los fragmentos copiados de manera literal presentan ideas que responden a las preguntas de apertura del foro. Un ejemplo es: "La evaluación formativa se entiende como un refuerzo que ayuda al alumno a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento." (36:70). Este fragmento más amplio del que se extrajo este pequeño trozo pertenece a un material al que se accede mediante la dirección:

http://evaluacin-ceunico.blogspot.com/.

Problematización (PROB). Esta acción se identificó en dos publicaciones. Por ejemplo:

> ¿Cómo enseñamos a nuestros alumnos lectura e interpretación de mapas y/o fotografías aereas sino contamos físicamente con los mismos?. Si no tenemos un Globo Terraqueo dificilmente nuestros educados podrán ubicarse en la explicación sobre longitud o latitud de un punto X sobre la tierra. (35:106)

Nueva interrogante (NUIN). En una publicación se encuentra que el estudiante se planteara nuevas interrogantes en el foro: "¿Cómo hacer que la filosofía, una materia que a primera vista parece árida y abstracta, se vuelva atractiva para los adoelscentes con los que trabajo, y que a su vez no pierda atractivo?" (35:16).

Establecimiento de relaciones (EREL). Esta clase de acción se lleva a cabo mediante los dos subtipos siguientes:

1. *Establecimiento de relaciones con intervenciones de compañeros* (ERIC). Esta acción se identifica en cuatro publicaciones. Ejemplo: "Entrando en materia y complementando la intervención de Otman y aclarando una vez mas que..." (35:124)
2. *Contextualización* (CONT). Esta acción se identifica en siete publicaciones. De éstas, seis pertenecen al primer foro, lo cual se entiende, pues el mismo tuvo como objetivo el compartimiento de problemas de su propio campo de trabajo. Ejemplo de la acción: "Para ello he tenido que valerme de algunas estrategias. Presento algunas, no afincándome tanto en el desarrollo de los contenidos que trabajo sino en la estrategia en si: 1) Alí Primera, Fito Páez y la Postmodernidad.- El adolescente... (35:16).

Opiniones no razonadas (ONR). Se identifican tres participaciones con tal tipo de acción, todas correspondientes al segundo foro. Uno de los fragmentos con dicha acción se inicia así: "La evaluación no es un proceso aislado en el hecho educativo, es mas bien un tiempo privilegiado, en muchas oportunidades la evaluación se entiende como..." (36:34)

Opiniones razonadas (ORA). Se encuentran siete fragmentos con tal tipo de acción, todas en el foro de la sesión 10. Por ejemplo:

> Opino que se podría decir que tiene [la evaluación] una función "antropológica" [tesis 1], porque puede cambiar la vida de las personas [argumento 1], y cada uno de nosotros en un momento de su vida tuvo su influencia, buena o mala, pero, la tuvo [argumento 2]. Opino, que como docentes deberíamos estar conscientes de ello y aplicar evaluaciones constructivistas [tesis 2]. (36:169)

En cuanto a los procesos cognitivos manifiestos por los estudiantes en sus participaciones, se identifican los tres siguientes, los cuales, como muestra la Figura 27, se dan en el marco de las *acciones de aporte* (ADA) anteriormente expuestas.

Descripción (DES). Esta acción se encuentra nueve veces, ocho de las cuales en el foro de la sesión 3. Por ejemplo, un estudiante describe una de las estrategias que aplica en sus clases. Inicia la descripción así: "En cuanto a las técnicas empleadas como ya señale busco aplicar clases de discusión entre los diferentes alumnos, siempre para finalmente unificar criterios." (35:52).

Análisis (ANA). Esta acción se identifica en dos participaciones. Por ejemplo, uno de los estudiantes analiza las condiciones requeridas para emplear la evaluación en función de promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias. Escribe:

> Sin duda alguna, la evaluación se puede utilizar para el logro de las competencias y el aprendizaje significativo, siempre que el estudiante alcance a través de los objetivos revisados, construir sus propios recursos cognitivos y pueda expresar sus conocimientos de manera significativa y valiosa, es importante mencionar que este es un proceso que se da de manera progresiva. Se deben realizar las evaluaciones planeando y seleccionando de manera estratégica las tareas o asignaciones adecuadas, de manera que nos permitan valorar de forma objetiva que aprendieron nuestros alumnos. (36:106)

Razonamiento (RAZO). Se identifican cuatro fragmentos de tal tipo, todos en el foro de la sesión 10. Por ejemplo:

> No es exagerado afirmar que la evaluación es el centro del proceso de aprendizaje en una visión constructivista de la educación. [conclusión] Y lo es porque ella nos permite certificar que el proceso de intercambios (feedback) de que se compone la educación se ha completado satisfactoriamente.[premisa 1] La educación institucional es una realidad social y compleja que necesita de la cooperación de distintos actores para la consecución de sus metas. [premisa 2] Ella requiere la culminación de distintos pasos para lograr el proceso educativo. Como la educación es una

realidad compleja compuesta de partes, actores y momentos para su realización, así mismo requiere a la evaluación como espacio que le permita legitimar que lo realizado nos permitirá alcanzar las metas trazadas, [premisa 3] en caso contrario nos facilitara la búsqueda de los elementos o factores que pueden estar fallando en el proceso [premisa 4]. (36:52)

En síntesis, de los foros de Didáctica Especial I puede aseverarse lo que sigue:

1. En cada uno de los dos foros de la totalidad de los estudiantes se limita a colgar una sola publicación, dirigida la misma a responder a la instrucción o pregunta de apertura del foro.
2. La actuación del profesor en cada una de las 17 publicaciones que en total realiza en los dos foros se limita a retroalimentar a cada participante.
3. Los dos hechos anteriores implican que la discusión está ausente en los foros, siendo dicho proceso el objetivo central de tal tipo de actividad. Para ilustrar la descrita dinámica de los foros en esta materia (limitada a una publicación de cada estudiante y la respectiva respuesta del profesor) en la Figura 28 se presenta una copia de la pantalla inicial del foro de la sesión 6. En la columna encerrada por la elipse puede observarse que cada secuencia está formada por dos publicaciones: la de un estudiante (cuyo nombre aparece en columna de la izquierda) y otra no visible, que es la del profesor.

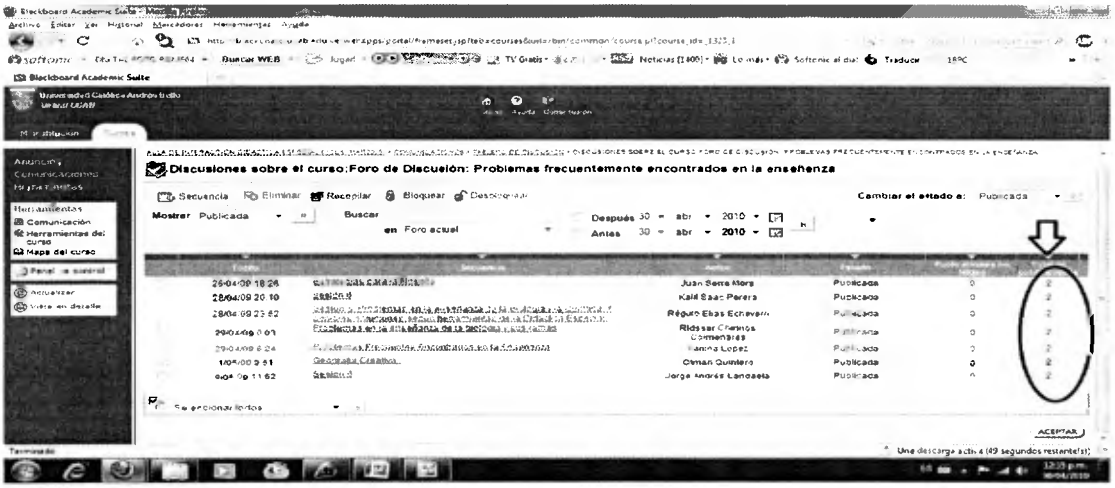

Figura 28. Tablero de discusión del foro de la sesión 6 de Didáctica Especial I correspondiente al período marzo-julio 2009.

4. Entre uno y otro foro, el número de publicaciones de los estudiantes aumentó el doble: de siete (7) a catorce (14). Estos números, su diferencia y la dedicación de los participantes a realizar una sola participación en cada foro son hechos que parecen explicarse por la conjunción de dos factores:
   - En la materia los foros no son calificados (ver Plan de Evaluación en Anexo 6). La no asignación de ponderación a la actividad es un elemento que explica en parte la baja participación en la actividad.
   - Los objetivos de uno y otro foro presentan notables diferencias de exigencia cognitiva: el primero, sin material de lectura sugerida, se orienta al compartimiento de problemas didácticos afrontados en el contexto de trabajo y de posibles soluciones; el segundo plantea un debate: discusión de dos interrogantes que requieren la argumentación sustentada teóricamente. Esta diferencia cognitiva puede ser un factor que genere una diferencia motivacional a favor del segundo de los foros.
5. Con excepción de la invitación a la reflexión a todo el grupo, inserta en una publicación dirigida a un estudiante, cada publicación del profesor se dirige solamente a un estudiante, en función de hacerle comentarios sobre el contenido de su participación. Ninguna de las publicaciones del profesor busca promover en el grupo las interacciones orientadas a la discusión de los tópicos tratados. Esto permite aseverar que el nivel y estilo de participación de los estudiantes parecen estar debidos también en parte al nivel y estilo de moderación del profesor.
6. Luce positivo que el profesor le ofrezca a los participantes ideas que complementan las expuestas por ellos, lo cual representa un aporte para el avance en el dominio de los contenidos por parte de éstos.
7. Como se observa en profesores de otras materias, el profesor no da respuesta a las varias copias literales sin referencia, realizadas por los estudiantes. Esto tiene dos efectos negativos: a) crea un ambiente permisivo para tal tipo de acción, dejando de contribuir con el

desarrollo de la competencia ética de los participantes del Programa; b) desaprovecha oportunidades para promover procesos cognitivos de alto nivel, permitiendo que se reduzca el procesamiento de los materiales a la selección de fragmentos pertinentes al foro.

Acciones y Procesos en Foros de Didáctica Especial II

En el Aula de Interacción de Didáctica Especial II, durante el período octubre 2009 – febrero 2010, son abiertos cuatro foros de contenido, correspondientes a las Sesiones 1, 8, 10 y 15.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, los temas de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 1. Denominación: Tendencias de la didáctica especial. Temas de la sesión: Tema 1: Evolución histórica de las didácticas de la especialidad; Tema 2: Tendencias de la didáctica en los diferente niveles de la educación formal (Inicial, Básica y Superior). Instrucciones iniciales del foro:

> La intención de este foro es discutir sobre las tendencias de la didáctica en los diferentes niveles de la educación formal; esto es: Inicial (de 0 a 6 años), Básica (de primero a noveno grado), diversificada y superior.
> En este espacio podremos discutir las diferencias y similitudes que existen entre las didácticas de las diferentes especialidades de cada uno de nosotros. (Guía de actividad de Sesión 1, en Anexo 6).

Foro Sesión 8. Denominación: Administración de los espacios en los diferentes niveles de la educación formal. Tema de la sesión: Administración de los espacios en los diferentes niveles de la educación formal. Instrucciones iniciales del foro:

> Tenemos este espacio para discutir acerca de la administración en la educación formal, a partir de las siguientes preguntas generadoras:
> *¿Cómo debe ser la estructura física adecuada de un aula de clases en la materia de su especialidad?*
> *¿Cómo propiciar un ambiente que motive a la participación dentro del aula de clases?* (Guía de actividad de Sesión 8, en Anexo 6)

Foro Sesión 10. Denominación: El aula como comunidad educativa. Tema de la sesión: El aula como comunidad educativa. Instrucciones iniciales del foro:

Participen en este debate a partir de las siguientes preguntas generadoras:

¿Es el aula de clase un espacio de encuentro para los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje?
¿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)

Foro Sesión 15. Denominación: Elaboración de material lúdico. Tema de la sesión: Elaboración de material lúdico. Instrucciones iniciales del foro:

En base a la lectura:
Hetzer, Hildegard (1978). El Juego y los Juguetes. Cáp. 4: La guía indirecta y la guía directa.
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 actividad de Sesión 15, en Anexo 6)

El período, los números de participantes y publicaciones en cada foro fueron los siguientes:

Foro Sesión 1, entre el 3 de octubre al 20 de noviembre 2009. Participantes: 14 (13 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 29 (14 de estudiantes y 15 del profesor). Sólo uno de los 13 estudiantes interviene más de una vez, haciéndolo dos veces. El profesor responde a cada participación de los estudiantes y, luego de cerrar el foro, vuelve a publicar para responder a un estudiante que participa después del cierre.

Foro Sesión 8, entre el 29 de noviembre y el 8 de diciembre 2009. Participantes: 12 (11 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 24 (12 de estudiantes y 12 del profesor). Sólo uno de los 11 estudiantes intervien más de una vez, haciéndolo dos veces. El profesor responde a cada uno de los estudiantes y, finalmente, participa para cerrar el foro.

Foro Sesión 10, entre el 9 de diciembre 2009 y el 5 de enero 2010. Participantes: 12 (11 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 22 (11 de estudiantes y 11 del profesor). Todos los estudiantes hace una sola publicación, la cual recibe una respuesta del profesor.

Foro Sesión 15, entre el 28 de enero y el 11 de febrero 2010. Participantes: 9 (8 estudiantes y el profesor). Número total de publicaciones: 17 (8 de estudiantes y 9 del profesor). Todos los estudiantes hacen una sola publicación, la cual recibe una

respuesta del profesor. En este foro, el profesor interviene de primero para darle apertura al mismo.

A continuación, se presenta –como apoyo de un diagrama, Figura 29– el análisis de las acciones y procesos dados en los referidos foros.

Primeramente, debe señalarse que para dos de los cuatro foros (sesiones 8 y 10) no se recomienda material de lectura alguno. Asimismo, las instrucciones no solicitan soportar las participaciones en dichos foros en planteamientos encontrados en la literatura.

El docente realiza los siguientes tipos de acción: acciones de *establecimiento del clima* (ECLI); *acciones de participación* (PADI); *acciones de orientación* (ADOR) y *cierre* del foro (CIE).

Las acciones de *establecimiento del clima* (ECLI) que se identifican son las tres siguientes.

Saludo (SALU). Ofrecimiento de palabras que permiten un contacto inicial cortés. Para ello, utiliza frases como "Marlyn, recibe mis cordiales saludos." (138:62).

Manifestación de agradecimiento (MAAGRA). Al iniciar la mayoría de sus publicaciones, el docente le ofrece a su destinatario agradecimiento por haber presentado su participación. Utiliza frases como "Glenda, muchas gracias por tu participación" (138:134).

Presentación de información personal (INPER). Ofrecimiento de información sobre alguna condición personal que ha afectado o está afectando, de alguna manera, el desarrollo de la actividad. Ejemplo de esta acción: "Como sabran me encuentro de reposo por una intervención quirúrgica para corregirme una desviación en el tabique nasal y ha sido lenta mi recuperación." (138:17).

Las *acciones de participación* (PADI) identificadas son las cinco siguientes:

Opiniones no razonadas (ONR): presentación de opiniones sin acompañarlas de argumentos. Por ejemplo: "Sin embargo la tendencia es definitivamente hacia una metodología constructivista." (138:17). Esta acción se identificó también en publicaciones de estudiantes, siendo por ello una *acción común* (ACCO).

Manifestación de desacuerdo (MADES): Presentación de desacuerdo explícito con alguna una idea expuesta por un participante. Ejemplo: "Sin embargo no comparto contigo la opinión de que no es posible enseñar filosofía en un aula. Creo que..." (143:134)

Nuevas interrogantes (NUIN). Por ejemplo: "En tu opinión hay puntos de coincidencia con otras disciplinas?, el docente puede apoyarse en otras didácticas para generar estrategias adecuadas según el nivel?" (57:53)

Relación con otra materia (RMAT): Presentación de alguna relación entre el tema del foro y el contenido de otra materia del Programa. Por ejemplo: "En la Gerencia Educativa, adquirimos competencias para gestionar adecuadamente temas como el número..." (143:80)

Relación con clase presencial (RCLA): Presentación de alguna relación entre el tema del foro y lo tratado en alguna clase presencial de la materia. Por ejemplo: "Cuando el equipo 2 nos presenta la dinámica con la metáfora de la telaraña, no invita a pensar que..." (143:215)

Las acciones de orientación (ADOR) identificadas son las cinco que a continuación se presentan.

Focalización (FOCA): Orientación a los participantes sobre el área o aspecto en la que debe ser focalizada la atención durante la actividad. Ejemplo de esta acción es: "Recuerda que los aportes de la didáctica de la filosofía para este semestre deben estra enfocados a las estrategias aplicables a los diferentes niveles de educación formal." (138:98)

Aclaratoria (ACLA). Por ejemplo: "No estamos analizando las estrategias que permiten un aprendizaje pertinente a los factores sociales que rodean al estudiante, más bien en el foro proponemos que el entorno inmedianto colabore en la formulación de estrategias junto al docente." (56:48).

Aporte de ideas complementarias (AIC). Por ejemplo: Creo que mucho más aporta para las materias relacionadas con ciencias duras (física, química, biología, etc) un laboratorio como aula que un salón convencional. Sin embargo, la desventaja es que (143:170)

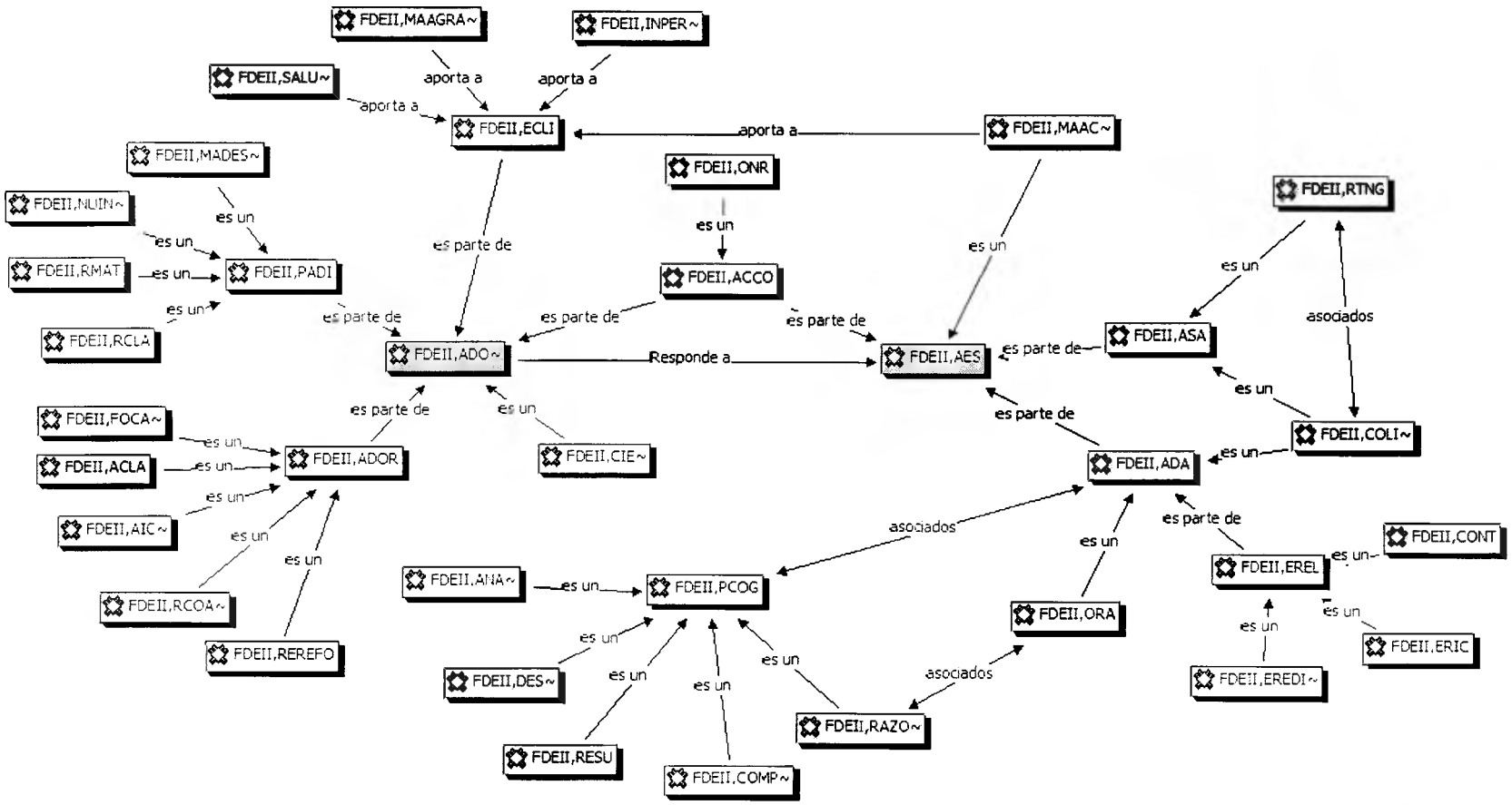

Figura 29. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Didáctica Especial II, período octubre 2009 – febrero 2010.

Relación foro – una asignación (RCOA): Establecimiento de relaciones entre el foro y algún trabajo o actividad asignada en la materia. Por ejemplo: "La idea es que a partir de esta lectura podamos precisar el impacto de las actividades lúdica y proyectarla en el trabajo a entregar sobre el diseño de un juego o "juguete" tomando en cuenta..." (57:08)

Retroalimentación reforzadora (REREFO). El docente, en varias oportunidades, ofrece a los estudiantes retroalimentación valorativa de su intervención. Por ejemplo: "Muy interesante tu planteamiento pues abordas el tema de la globalización del aprendizaje o "aprendizaje interdisciplinario." (138:62)

La última acción que se identifica en las publicaciones del profesor es el *cierre* (CIE), la cual realiza en dos de los cuatro foros. Por ejemplo: "Como cierre a todas sus participaciones en el Foro sobre tendencias en la Didáctica de sus especialidades, podemos presentar las siguientes consideraciones..." (138:244)

En relación con las acciones realizadas por los estudiantes en los foros de contenido, se identifican: una acción contributiva con el establecimiento del clima (ECLI); dos *acciones sin aporte* (ASA) y cuatro *acciones de aporte* (ADA). Asimismo, en las publicaciones de los estudiantes se identificó la manifestación de cinco *procesos cognitivos* (PCOG).

La acción contributiva con el establecimiento del clima (ECLI) consiste en la *manifestación de acuerdo* (MAAC). Esta acción se encuentra en fragmentos como "Con respecto a la didáctica de las otras especialidades comparto la opinión de mi compañero Regulo de que cada una tiene... (138:71). En otros foros, este tipo de acción se ha considerado una acción de *interacción con participante* (INTE), debido a que en los mismos el acuerdo se ha manifestado directamente a la persona con quien se siente el mismo, en publicaciones dirigidas a ésta (utilizando, por ello, expresiones como "Fulano, estoy de acuerdo contigo en que..."). En cambio, en los foros de Didáctica Especial II, ninguna de las tres MAAC que se realizan es dirigida directamente a la persona con quien se estaba de acuerdo.

La *manifestación de acuerdo* contribuye con el establecimiento de un clima favorable para el desarrollo del foro. Esta contribución se ha representado en el diagrama.

Las acciones sin aporte (ASA) que se identifican son las dos que siguen.

Respuesta tangencial (RTNG). Un ejemplo es "El aspecto de la importancia del Aula como Comunidad Educativa según mi opinión lo podríamos explicar desde la Teoría Constructivista del Desarrollo Sociohistórico de Vygotsky; toda vez que la misma..." (56:57). La participación toca el tema del aula de clase, pero no responde a ninguna de las dos interrogantes iniciales del foro.

Copia literal (COLI). Un ejemplo es a la que pertenece el siguiente fragmento, el cual toca el tema del foro de la sesión 15 pero sin contribuir con su objetivo: "con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego social ó juego cotidiano, en el cual el niño, al no poder suplir las demandas instintivas y psicoafectivas, de su contexto hogareño, se introduce a un espacio imaginario..." (57:26) Este fragmento es una copia literal no declarada de un material digital cuya dirección es http://andyvillar2. blogspot.com/2007/10/la-ldica-una-estrategia-pedaggica-para.html

Importa señalar que en ninguno de los cuatro foros de esta materia, el profesor presta atención a este tipo de acción, el cual es reiterado por un pequeño grupo de estudiantes. Por el contrario, varias de las publicaciones en los que se identifica la copia literal son respondidas por el docente mediante una retroalimentación reforzadora.

Las seis *acciones de aporte* (ADA) identificadas son las siguientes.

Copia literal (COLI). Un ejemplo de esta acción, en la que se hace un aporte a la discusión, está en la publicación a la que pertenece el fragmento siguiente:

> Se debe redimensionar los ambientes educativos, además de modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, se debe tomar en cuenta particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. (56:93)

El anterior fragmento, extraído textualmente y sin declarar de un material con dirección http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF, responde las preguntas del foro al que pertenece (el correspondiente a la Sesión 10).

Establecimiento de relaciones (EREL). Este es una familia de acciones formada, en este foro, por los tres tipos de acción:

1. *Contextualización* (CONT). Ejemplo: "en la institución donde desarrollo mi practica profesional, tenemos laboratorios... (143:125)
2. *Relación con la intervención de compañeros* (ERIC). Por ejemplo "Mi compañera ha expuesto la dificultad de los alumnos de séptimo en interpretar problemas sencillos. Justamente una de las tendencias... (138:26)
3. *Relación entre dos o más disciplinas* (EREDI): Presentación de relaciones entre dos o más áreas disciplinarias, bien sea en sus contenidos o en su metodología. Por ejemplo:

   Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de principios básicos en Química, interrelacionándolos con otras áreas de conocimiento, procurando que el profesor pase de ser transmisor de conocimientos elaborados a convertirse en agente que plantea interrogantes y sugiere actividades, y el alumno de receptor pasivo a constructor de conocimientos y eso es por igual parte de la finalidad de la Didáctica de las Ciencias Sociales. (138:215)

Opiniones razonadas (ORA). Por ejemplo:

De hecho la función educativa es tarea en primer lugar de las familias y en segundo lugar del centro escolar [tesis 1], porque los padres tienen una influencia permanente en la construcción psicológica, emocional y ética de sus hijos. [Argumento] Es por todo lo anterior [argumentos] que el encuentro en el aula de clases de los miembros de la comunidad amplían la dinámica del ambiente de clases, favoreciendo el intercambio de estrategias didácticas y apoyando el desarrollo cognitivo afectivo y de valores del estudiante. [tesis 2, principal] (56:39)

Opinión no razonada (ONR). Como se señalara en el análisis de las acciones del profesor, esta es una acción común profesor-estudiantes. Como ejemplo de la acción llevada a cabo por estudiantes está el siguiente fragmento:

El aula de clases es un lugar privilegiado y específico donde se reflexiona y se observa a los sujetos que actúan en ella, y además este se convierte en

el reflejo de familiares, comunidad y cultura de la sociedad donde está inmerso." (56:183)

Como se señaló anteriormente, en las publicaciones de los estudiantes se identifican cinco procesos cognitivos. A continuación se presentan.

Análisis (ANA): Un ejemplo de este proceso está en la publicación al que pertenece el fragmento:

> Para ello se debe innovar la práctica docente, la participación activa del alumno en su aprendizaje, conocer el uso y significado de los conceptos químicos, ampliando el vocabulario científico, despertar la curiosidad del alumno por la utilidad y aplicación de los materiales que le rodean y fomentar el espíritu crítico y la capacidad de trabajo en equipo. (138:125)

En el párrafo anterior, el estudiante identifica las condiciones para el establecimiento de relaciones entre una disciplina (en este caso, la Química) y otras áreas y temas trasversales.

Descripción (DES). Por ejemplo, un estudiante expone el estado de la didáctica de la filosofía:

> La didáctica aplicada a la filosofía es una de las áreas que se ha venido desarrollando con fuerza, esto porque se entiende la importancia de la filosofía como método y sistema de pensamiento para desarrollar o entender una ciencia. Hasta ahora se ha hablado como didáctica filosófica, de mayéutica socrática... (138:179)

Resumen (RESU). Por ejemplo, un estudiante inicia tal acción así: "Según Hetzer H. (1978) el valor didáctico de un juego depende de los siguientes factores: 1. La intención del educador..." (57:62).

Comparación (COMP). Por ejemplo, en la publicación de la que se extrae el siguiente fragmento, el estudiante presenta las diferencias entre un momento 1 y un momento 2 de historia de la didáctica de una disciplina:

> La didáctica en Biología como en todas las demás ciencias experimentales ha ido cambiando pues las exigencias de nuestros estudiantes y los avances tecnológicos ya no permiten la clase magistral donde solo el docente hablaba y transmitía sus ideas y conocimientos, ahora debe estar preparado para... (138:161)

Razonamiento (RAZO). Como ejemplo, se tiene el siguiente fragmento: "Es necesario que el niño desarrolle su creatividad, su autonomía, sus habilidades sociales

y sus capacidades físicas [premisa]. Opino, que la guía directa debe reducirse al mínimo. [conclusión]" (57:136). Como se representa en el diagrama, el *razonamiento* (RAZO) es un proceso que se da en el marco de la acción *opinión razonada* (ORA).

En síntesis, de los foros de Didáctica Especial II puede señalarse lo que sigue:

1. En cada uno de los cuatro foros, casi totalidad de los estudiantes se limita a colgar una sola publicación, dirigida la misma a responder a la instrucción o pregunta de apertura del foro.
2. La actuación del profesor, en casi la totalidad de las 47 publicaciones que, por todo, realiza en los cuatro foros, se limita a retroalimentar a cada participante.
3. Los dos hechos anteriores implican que la discusión está ausente en los foros, siendo dicho proceso el objetivo central de tal tipo de actividad.
4. Las acciones identificadas en las publicaciones del docente son las siguientes: a) tres acciones que contribuyen al establecimiento de un clima favorable para la actividad (ECLI); b) cinco acciones de participación en el tratamiento del tema del foro (PADI); c) cinco acciones dirigidas a darle orientación a los estudiantes (ADOR); d) una acción de cierre (CIE), identificada en los dos primeros de los cuatro foros.
5. En las publicaciones de los estudiantes se identifica: a) una acción contributiva con el establecimiento del clima favorable a la actividad (ECLI); b) dos acciones que –de acuerdo con el análisis– no ofrecen aporte al foro (ASA); c) seis acciones que –según se valora– ofrecen un aporte a la actividad (ADA); cinco procesos cognitivos o metacognitivos (PCOG).
6. A diferencia de los foros de otras materias, en los de Didáctica Especial II no se identifican *acciones de promoción y solicitud* (ADPS) de parte del profesor. Esta ausencia de acciones de promoción y solicitud de parte del profesor podría reforzar el efecto (ya señalado respecto de los foros de Didáctica Especial I) generado por la no consideración de los foros en el plan de evaluación de la materia: el hecho de que casi la totalidad de los estudiantes se limita a presentar una sola publicación, dirigida a responder las preguntas iniciales del foro correspondiente. Así, pues, con la incorporación de otro

factor desfavorable para la participación, en los foros de Didáctica Especial II analizados no se cumple con la finalidad de tal tipo de actividad: la generación de aprendizaje colaborativo gracias a la discusión.

7. Otro aspecto interesante es que en dos de los cuatro foros (Sesiones 8 y 10) no se recomienda material de lectura alguno, ni se solicita soportar las participaciones en planteamientos encontrados en la literatura. Puede atribuirse a esto el hecho de que gran parte de las intervenciones de los estudiantes hayan sido generadas sólo a partir de su conocimiento previo.
8. Finalmente, resalta el hecho de que las copias literales sin referencia (que son plagios) realizadas por los participantes no son atendidas por el profesor. Lejos de ello, las publicaciones en las que se encuentran los mismos reciben una retroalimentación reforzadora por parte del profesor.

Acciones y Procesos en Foros de Evaluación de los Aprendizajes

En el Aula de Interacción de Evaluación de los Aprendizajes, durante el período octubre 2009 – febrero 2010, se abre tres foros de contenido, de las Sesiones 1, 2 y 5.

A continuación, se presenta la denominación de cada foro, el tema de la sesión a la que pertenece y las interrogantes o instrucciones iniciales del mismo.

Foro Sesión 1. Denominación: La evaluación como proceso. Tema: Momentos históricos y modelos de la evaluación; función pedagógica, social y ética de la evaluación. Instrucciones iniciales:

> A la luz de las lecturas realizadas hasta el momento, reflexiona:
> La evaluación en la actualidad viene adquiriendo especial preponderancia en el contexto educativo, puesto que docentes, alumnos, padres y representantes, gerentes educativos y la sociedad son mas conscientes de la influencia, importancia y repercusión de los procesos y productos de la evaluación, es decir, de este proceso derivan un conjunto de decisiones que afectan, condicionan o determinan la vida del hombre individual y/o colectiva. Entonces: ¿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 actividad de Sesión 1, en Anexo 6).

Foro Sesión 2. Denominación: Evaluar por objetivos, por competencias y desde la trasversalidad. Temas de la sesión: 1. Evaluación por objetivos y por competencias; 2: Evaluación desde la transversalidad. Instrucciones iniciales:

> Después de realizar las lecturas, debe participar en este espacio a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿Qué significa evaluar basándose en objetivos? ¿Son sinónimos evaluar por objetivos y evaluar por competencias? ¿Qué ventajas y/o desventajas presenta evaluar por objetivos y por competencias? En el sistema educativo venezolano, ¿es factible evaluar desde la transversalidad? ¿Que requiere el docente para evaluar desde la transversalidad? (Guía de actividad Sesión 2, en Anexo 6)

Foro Sesión 5. Denominación: Principios de la evaluación. Tema de la sesión: Principios de la evaluación. Instrucciones iniciales del foro:

> Después de realizar las lecturas relacionadas con esta sesión, participe en este debate a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿Cuáles son los fundamentos de la evaluación? ¿Por qué el docente debe emitir juicios partiendo de los Principios de la Evaluación? ¿Qué características debe presentar la evaluación? (Guía de actividad de Sesión 5, en Anexo 6).

Los números de participantes y publicaciones en cada foro son los siguientes:

Foro Sesión 1, entre el 30 de septiembre al 20 de octubre 2009: Participantes: 13 (12 estudiantes). Número total de publicaciones: 20 (15 de estudiantes y 5 del profesor). Solamente dos estudiantes intervienen más de una vez: uno interviene tres 3 veces y el otro lo hizo 2 veces.

Foro Sesión 2, entre el 17 y 21 de octubre 2009: Participantes: 12 (12 estudiantes; el profesor no participa). Número total de publicaciones: 14 (todas de estudiantes). Solamente un estudiante interviene más de una vez, haciéndolo 3 veces.

Foro Sesión 5, entre el 3 y el 14 de noviembre 2009: Participantes: 12 (11 estudiantes). Número total de publicaciones: 20 (18 de estudiantes y 2 del profesor). Solamente tres estudiantes intervinieron más de una vez: uno interviene 6 veces y otros dos estudiantes lo hace 2 veces.

A continuación, luego del diagrama representativo de los resultados (Figura 30) se presenta el análisis de las acciones y procesos dados en los referidos foros. El análisis se realiza de manera integrada para los tres foros. Se exponen las acciones y

procesos realizados por docente y participante, así como las relaciones entre dichas acciones y procesos.

Las acciones llevadas a cabo por este docente en los referidos foros pueden categorizarse en cinco grupos: a) las que están dirigidas al *establecimiento de los objetivos del foro* (OBJ); b) las que están dirigidas a *establecimiento del clima* (ECLI); c) las *acciones de participación* (PADI); d) los destinadas a dar orientaciones a los participantes durante el desarrollo del foro, *Acciones de orientación* (ADOR); e) y las realizadas para hacer en los estudiantes promociones o solicitudes de procesos o acciones, *Acciones de promociones y solicitudes* (ADPS).

El primer tipo de acciones (establecimiento de los objetivos del foro: OBJ) se encuentra en los dos foros en el que el docente intervino. Por ejemplo, el primer fue iniciado por el profesor con las siguientes palabras:

> A la luz de las lecturas asignadas, reflexionemos: La evaluación en la actualidad viene adquiriendo especial preponderancia en el contexto educativo, puesto que docentes, alumnos, padres y representantes, gerentes educativos y la sociedad son mas conscientes de la influencia, importancia y repercusión de los procesos y productos de la evaluación, es decir, de este proceso derivan un conjunto de decisiones que afectan, condicionan o determinan la vida del hombre/mujer de manera individual y/o colectiva. Entonces: *¿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 tradicional* saludos, profe. (63:8).

En cuanto al establecimiento del clima (ECLI), se identifica un solo tipo de acción: el *saludo* (SALU). Excepto en las publicaciones dirigidas a establecer el objetivo del foro, el profesor siempre inicia sus intervenciones saludando a su destinatario directo y al resto de los participantes. Ejemplo: "Hola Isabel, Elías y resto del grupo gusto en saludarles." (65:26)

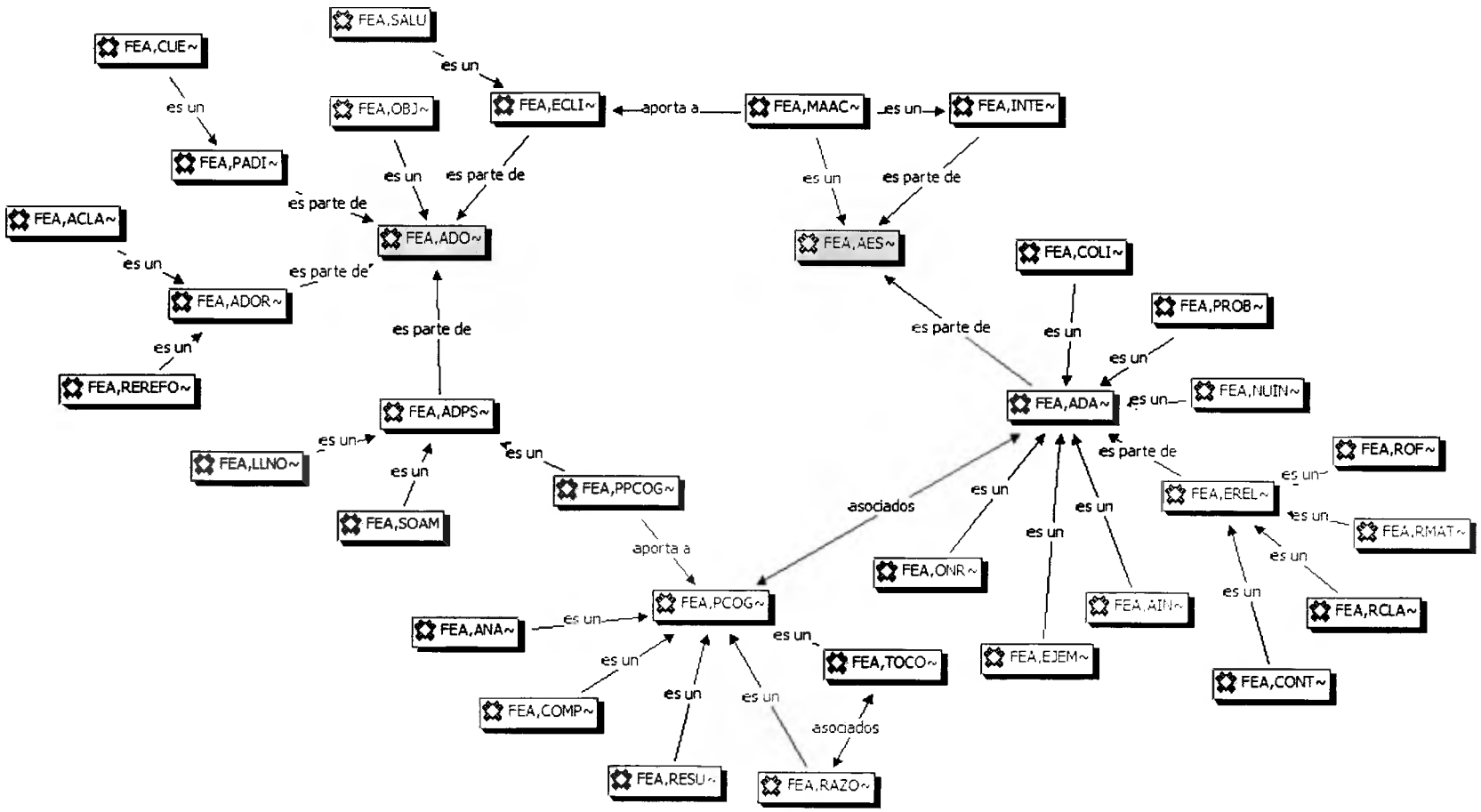

Figura 30. Acciones y procesos de los foros de contenido de la materia Evaluación de los Aprendizajes, período octubre 2009 – febrero 2010.

Como *acción de participación* (PADI), se identifica un solo tipo: el *Cuestionamiento* (CUE). En los foros analizados, este tipo de acción se hall en una oportunidad, perteneciente al primer foro:

> Pero acaso el querer "Objetivizar", "Standarizar" la información a través de instrumentos es contradictorio a lo primero [lo axiológico, "el valor y esencia de la persona humana"]? Efectivamente tanto intereses, motivaciones y contenidos son importantes para la evaluación de los aprendizajes, pero cómo y cuándo considerarlos si generalmente el tamaño de los grupo es muy grande. (63:53)

En relación con las *acciones de orientación* (ADOR), se encuentran dos tipos de acciones:

Aclaratorias (ACLA): El docente ofrece, en el primer foro, dos aclaratorias conceptuales a un participante, relativas a una a una intervención anterior del mismo. Una de ellas es:

> Por otra parte, cuando dices "comprender la evaluación como un momento donde reflexiona todo el proceso". Se debería indicar, precisar que el proceso NO reflexiona, sino los sujetos: Docentes, y ellos analizan la congruencia entre los objetivos y los productos, y la medida en que se alcanzan las metas. Aquí apenas es el inicio del análisis de varias dimensiones del proceso pero NO se llega a realizar de una manera "Integral" como lo comentas. (63:17)

Retroalimentación reforzadora (REREFO). El docente realiza tres acciones de tal tipo, todas en el primer foro. Por ejemplo: "Buenas las interrogantes que planteas pues en definitiva están encaminadas hacia lo axiológico, se centran en el valor y esencia de la persona humana." (63:53).

De las acciones docentes dirigidas a las *promociones y solicitudes de acciones o procesos* (ADPS) se identifican tres tipos:

Llamado a las normas (LLNO). Ejemplo: "ISABEL recuerda que cuando se transcribe información se requiere indicar la Fuente (Normas) Caso del párrafo introductorio. www.serbi.luz.edu.ve/scielo.php?pid=S1315... LF Ruiz - Modelo teórico de evaluación constructivista <http://www.serbi.luz.edu.ve/pdf /ed/v12n2/art_09.pdf>" (65:26).

Solicitud de ampliación (SOAM). Tal tipo de acción se identifica en una oportunidad, en el tercer foro:

> En consecuencia cuáles serían esos procesos?, acaso verificar, corregir, modificar... La Evaluación desde la perspectiva "Constructivista" se realiza y da respuesta a otro tipo de preguntas, más allá de qué, cuánto y cómo, entonces cuáles serían esas preguntas? Y porqué se debe responder a ellas? (65:26)

Promoción de proceso cognitivo (PPCOG): Propuesta, mediante preguntas u otros recursos, de realización de algún proceso cognitivo que no ha mostrado realizar el participante. Tal tipo de acción del docente se identifica tres veces, todas dentro del primero de los tres foros: en la primera, se sugiere realizar una comparación, en la segunda, un análisis, y en la tercera, una inferencia. A continuación se presenta la cita de esta última acción:

> Por ejemplo ante la aseveración del Prf. Silva "aspectos que esconden los procesos de clasificación, discriminación, eliminación, marginación". Entonces esto nos pudiera llevar como docentes a preguntarnos: ¿cuál es el sentido de la evaluación?, (63:98).

Aquí requiere hacerse una aclaratoria: en el análisis de los foros se separa la *promoción de reflexión* (PREF) de la p*romoción de proceso cognitivo* (PPCOG), siendo que la reflexión es un proceso cognitivo. Tal separación se debe al interés, para la presente investigación, de poner atención a un proceso clave en el Programa según su diseño curricular: la reflexión.

Por su parte, las acciones de los estudiantes identificadas en los foros de EA pueden categorizarse en tres grupos: a) un tipo que va dirigida a realizar una *interacción con participantes* (INTE); b) una acción contributiva con el *establecimiento del clima* (ECLI); c) las que ofrecen un aporte al logro del objetivo del foro (tratamiento del tema, respuesta a una pregunta) y que están agrupadas bajo la familia *Acciones de aporte* (ADA).

La acción orientada a la *interacción con participante* (INTE) consiste en la manifestación de acuerdo (MAAC) y es realizada siempre por un mismo participante. Por ejemplo: "Me agrada que hayas incluido el término de concepto en tu intervención. Prácticamente ha desaparecido de nuestro lenguaje, y la prueba está en que..." (65:73). Por su naturaleza, tal tipo de acción, como se indica con anterioridad, es contributiva con el *establecimiento del clima* (ECLI).

La misma acción manifestación de acuerdo (MAAC) se realiza también (y en mayor medida) sin dirigirse de manera directa al participante con el que se está de acuerdo, refiriéndose a dicho participante en tercera persona; es decir, se realiza sin que la acción sea de interacción. Esto hace que, en tales casos, la *manifestación de acuerdo* (MAAC) se señale como de *establecimiento del clima* (ECLI) sin considerarse de interacción. Por ejemplo: "porque como lo afirma Carlos Mendoza, si *'planificamos sólo los contenidos propios de la materia, esto indefectiblemente nos llevara a una evaluación del tipo psicométrico que terminará por calificar la capacidad del alumno por aprehender los contenidos'*." (64:62)

Las *acciones de aporte* (ADA) identificadas en las publicaciones de los estudiantes son las siguientes diez:

Opiniones no razonadas (ONR). Por ejemplo, se tiene el amplio fragmento al que pertenece la siguiente cita (nótese las aseveraciones sin argumentación):

> Entender la pedagogía de la evaluación en términos, de *Logros,* no ayuda a comprender la complejidad del conocimiento de los estudiantes, el aspecto pedagógico de la evaluación debe entenderse como *procesos constante de revisión acerca de aquellas que deseamos alcanzar y cómo deseamos alcanzarlas.* Por otro lado el aspecto social de la evaluación, implica. (63:108)

Ejemplificación (EJEM). Por ejemplo: "creo que, a pesar de todas las dificultades, algo se puede hacer. Por ejemplo, yo suelo registrar de cada alumno y alumna, elementos que..." (63:44).

Ampliación de información (AIN). Se encuentra en una oportunidad: "En cuanto a los procesos de la evaluación, significa que debe aplicarse siguiendo una serie de pasos que integren tanto al evaluador como al evaluado, al comenzar, durante y al final de la evaluación, mejorando..." (65:17)

Establecimiento de relaciones (EREL). Agrupados en esta categoría se encuentran cuatro acciones en los foros de esta materia:

1. *Contextualización* (CONT). Por ejemplo: "el caso de la Universidad Central de Venezuela donde los estudiantes de pregrado y postgrado mediante un programa de cooperación educativa toman materias que..." (64:107)

2. *Relación clase presencial* (RCLA). Un ejemplo es: "Después del estudio del caso en clases me queda más clara la distinción entre evaluar por competencias y evaluar por objetivos." (64:80).
3. *Relaciones con otras materias* (RMAT). Por ejemplo: "Dándole vueltas a las lecutras se me ocurrió otro principio: el ético. Tiene que ver con el modo de relacionarse con los demás en el..." (65:105). Recuérdese que antes de cursar Evaluación de los Aprendizajes, los estudiantes cursan dos materias de corte filosófico: Introducción al Estudio del Hombre y Filosofía de la Educación, en las que el tema de la ética es tratado.
4. *Relación con otras fuentes* (ROF). Por ejemplo: "Esta aproximación genera dilemas éticos, en el plano del impacto social y cultural de la escolaridad o: *esta asume un papel que coadyuva a la conservación y la reproducción social (Bourdieu y Passeron 1970).*" (63:107)

Nuevas interrogantes (NUIN). Por ejemplo: "Lo que nos conduciría a plantearnos como interrogantes: ¿Estamos nosotros cumpliendo con el proceso como es? o ¿Lo estamos ejecutando de manera correcta y/o como el deber ser? (65:109)

Problematización (PROB). El aporte de este tipo de acción al logro del objetivo del foro puede comprenderse gracias a la siguiente cita, perteneciente a un foro (Sesión 1) con la siguiente interrogante inicial: ¿Por qué en la actualidad se siguen desarrollando generaciones de evaluaciones "viejas o tradicionales"?:

> Obviamente se debe modificar la estructura educativa si queremos que sea posible evaluar de forma más integral e integrante. Por ejemplo, debemos preguntarnos seriamente si es posible cumplir con la novedad que representa la última generación de evaluación con la cantidad de alumnos que nos encontramos en las aulas y "presionar" para que las decisiones mejoren la situación. Pero la pregunta es: ¿qué hacemos mientras tanto; mientras se da el cambio? (63:44)

Copia literal (COLI). Este tipo de acción fue la más numerosa en los foros de la materia: se identificó un total de once (11) fragmentos de tal tipo. Un ejemplo es:

> La evaluación por competencias presenta una desafío de por sí a muchos docentes, ya que es necesario trasformar una visión de evaluación que no analiza todos los aspectos ponderables. Debemos comprender que el fin que persiste este modelo evaluativo es no sólo mejorar los aspectos

pedagógicos y de aprendizaje, además se inserta en el ámbito laboral. (64:35).

El anterior fragmento está copiado literalmente y sin referencia de un artículo periodístico con dirección: http://nuevaprensa.com.ve/content/view/23454/2/

De los once fragmentos de copia literal identificados, tres (dos del primer foro y uno del tercero) reciben atención del docente, mediante la acción de *llamado a las normas* (LLNO) ya referida anteriormente.

Por otra parte, en los foros de Evaluación de los Aprendizajes también se identifica la realización de un conjunto de procesos cognitivos o metacognitivos por parte de los estudiantes. Tales procesos son los cinco siguientes:

Análisis (ANA). Un ejemplo de fragmento que se manifiesta dicho proceso es:

> Realizando un análisis a la literatura sugerida, (Morón, M C, 1992), y a los artículos de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y su Reglamento relacionados con la Evaluación como son: el Nº 63 y 89 respectivamente, puedo señalar que: Seguidamente sobre los fines de la Evaluación puedo señalar que la misma tiene los siguientes: * proporcionar... (65:109)

Comparación (COM). Parte de un fragmento que lo manifiesta es:

> La evaluación por objetivo presenta las siguientes ventajas; permite cuantificar el éxito o fracaso que exige la sociedad, es muy simple y puede aplicarse [...] Por otra parte, la evaluación por competencia presenta las siguientes ventajas; permite al docente evaluar y hacer un seguimiento a nivel de comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso reflexivo [...]. (64:26)

Resumen (RESU). Una parte de uno de los fragmentos que lo manifiestan es:

> Los dos documentos propuestos para el estudio en esta primera sesión tienen un valor histórico, pedagógico y teórico excepcional. Especialmente porque nos brinda un horizonte temático que nos sitúa, de forma concisa y clara, en las principales corrientes teóricas de la evaluación pedagógica. De todas las lecturas el lugar que me causo mas retorno fue la propuesta del Prof. Taylor... (63:126).

Razonamiento (RAZO). Un ejemplo es:

> No debería haber contradicción entre los modelos de evaluación [conclusión]. De hecho, ninguna generación se presenta en estado puro [premisa 1]. Normalmente los autores describen lo que en ciencias sociales se denominan tipos ideales, es decir, arquetipos fruto de una abstracción

> cuyo fin es diferenciar una estructura de otra [premisa 2], pero simepre la realidad es mucho más compleja [premisa 3]. (63:44)

Toma de conciencia (TOCO). Este proceso –como se señalara al momento de identificarlo por primera vez en el análisis de los foros– es parte de uno de mayor complejidad: la reflexión. Asimismo –como también se ha señalado– resulta asociado al del razonamiento; puede darse durante la realización de éste o como un resultado del mismo. Uno de los fragmentos en el que se identifica es:

> A través de la lectura evaluar no es calificar de Alonso Sánchez, como educadora me he percatado de la poca utilidad que le he dado a una poderosa herramienta como es la evaluación. Mi formación científica enfoca los resultados como buenos o no tan buenos cuanto más se ajusten a una campana de Gauss y esto por su puesto se aplica a las pruebas realizadas en clase que me determinan según el porcentaje obtenido si se ha logrado los objetivos propuestos. Mediante la lectura correspondiente a este foro se presenta otra forma de utilizar la evaluación, de una manera formativa más que discriminativa. (64:125)

Dado lo anterior, respecto de los foros de Evaluación de los Aprendizajes, se sostiene que:

1. En cada uno de los tres foros la participación de la mayoría de los estudiantes (12 de 15; 11 de 12 y 9 de 12, respectivamente) se limita a colgar una sola publicación. Ello implica que el nivel de interactividad y discusión en dichos foros es sumamente bajo, siendo la discusión el objetivo central de tal tipo de actividad.

2. El bajo nivel de interactividad y discusión está asociado con el nivel de participación del profesor y de las acciones que emprende como moderador. En relación con el primer aspecto de la moderación, se observa que el número de intervenciones del profesor es en los tres foros, de 5, 0 y 2 veces respectivamente. Respecto del segundo aspecto de la moderación, se tiene que entre las acciones del docente no se identifica ninguna dirigida a promover la interacción entre los participantes.

3. Las acciones identificadas en las publicaciones del profesor consisten en: a) el establecimiento del objetivo en dos de los tres foros; b) un tipo de acción contributiva con el establecimiento del clima: el saludo; c) una acción de participación: el *cuestionamiento* registrado en una oportunidad; d) dos tipos de

acción dirigidos a dar orientación y e) tres tipos de acción orientados a realizar promociones o solicitudes. Dentro de éstas se tienen las promociones de procesos cognitivos; específicamente, de comparación, de análisis y de inferencia. Cuatro de las cinco acciones de promoción de procesos cognitivos, dirigidos de manera directa a algunos participantes, son respondidas por éstos. Este hecho fortalece la conjetura de que el nivel de participación e interactividad está relacionado con las acciones que emprenda el moderador de la actividad.

4. Las acciones realizadas por los estudiantes se agrupan en tres clases: a) la dirigida a interactuar con participantes (identificándose una sola acción de tal clase); b) la contributiva con el establecimiento del clima (igualmente identificándose una sola acción de dicho clase) y c) la orientada a ofrecer un aporte al objetivo del foro (dentro de las que se ubican diez tipos).

5. Igualmente en las publicaciones de los estudiantes se identifican cinco procesos cognitivos, siendo uno de ellos –la toma de conciencia– un componente de la reflexión, la cual es un proceso metacognitivo.

En resumen, el análisis de los foros de las materias teórico-instrumentales del Programa permite aseverar lo que sigue:

1. Las acciones de moderación de los foros pueden dividirse en cinco clases: a) de iniciación y cierre de la actividad; b) de establecimiento del clima favorable a la realización de la actividad; c) de participación en la discusión; d) de orientación a los participantes; y e) de promociones y solicitudes de procesos. Estos grupos de acciones del moderador corresponden con las que agrupan Garrison & Anderson (2005) bajo el término de presencia docente; las mismas, como señalan los mismos autores, van dirigidas a promover los otros dos tipos de presencia personal en la actividad: la presencia afectiva (clima de libertad y cooperación) y la presencia cognitiva (procesamiento profundo de los temas).
2. Las acciones identificadas en las publicaciones de los estudiantes pueden dividirse en cuatro clases: a) de interacción con otros participantes; b) de autorregulación; c) de aporte al objetivo del foro; d) sin aporte aparente al

objetivo del foro. Asimismo, en las publicaciones de los estudiantes se identificó un conjunto de ocho procesos cognitivos y dos procesos metacognitivos: la acomodación y la reflexión, compuesto éste último por tres procesos: la toma de conciencia, la valoración y la transferencia.

3. El mayor nivel de participación de los estudiantes y, concomitantemente, de interacción entre los mismos y de manifestación de procesos cognitivos y metacognitivos se encuentran en los foros en los que el moderador tiene un mayor nivel de participación y hace en los estudiantes promoción de acciones y procesos. Estos hallazgos son validados por propuestas de la literatura vigente sobre la moderación de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (Barroso & Llorente, 2008; Garrison & Anderson, 2005)

3. Otro elemento que resulta favorable al procesamiento profundo por parte de los participantes de los foros es el planteamiento de objetivos que impliquen el establecimiento de relaciones entre el contenido teórico manejado y la experiencia personal de los participantes. Este hallazgo coincide con lo propuesto por Dillenbourg y Schneider (1995, cp. Adrián, 2006), quien sostiene que una de las condiciones para éxito del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales es el establecimiento de tareas auténticas, que estimulan el debate.

Para finalizar, y en función de contrastar lo encontrado por el análisis de los foros, con las opiniones de los estudiantes y de expertos, a continuación se presenta, primeramente, un conjunto de fragmentos de declaraciones de estudiantes o egresados, sobre los foros que consideran mejor moderados en su tránsito por el Programa, dando razones de tal consideración; posteriormente se presentan las declaraciones de miembros del personal del Centro de Estudios en Línea, quienes tienen formación (hasta de cuarto nivel) en moderación de foros.

Las declaraciones de estudiantes y egresados sobre los foros mejor moderados son las que siguen:

Fragmento de una entrevista a un grupo focal de Segundo Semestre: Participante 4: "Había la interacción... entre lo que respondía un alumno, y entre todos podíamos

discutir y participar, de la misma pregunta o de la misma intervención de cada uno." (146:25)

Fragmento de entrevista a un egresado: "En algunos casos te decían '¿qué opinas de la intervención de tal compañero?'" (152:113)

En las dos anteriores declaraciones se pone atención en una característica de los foros positivamente percibidos por los estudiantes: la discusión generada gracias a la interacción entre los participantes; en el segundo, se señala una actuación valorada en el moderador: la invitación a opinar sobre las intervenciones de otros participantes.

Fragmentos de una entrevista a un grupo focal de Cuarto Semestre: Participante 5: "El profesor siempre estaba pendiente y retroalimentándolo a uno." (147:139); Participante 3: "Una vez coloqué lo que entendí de una autora (ahorita no recuerdo su nombre), puse lo que yo pensaba, en verdad, y resulta que estaba completamente equivocada y el profesor me lo hizo ver." (147:146)

Fragmento de una entrevista a un egresado:

> Se veía que el profesor se tomaba su tiempo para leerte, para criticarte; y la oportunidad de las respuestas. Era muy preciso, muy puntual, a la hora de hacer su comentario, de criticarte, evaluarte y a la hora de proponerte las cosas. ¿No? Se hacia el foro, se comentaba; él asumía su participación, y se veía la interacción profesor-alumno. (148:80)
> Bueno, porque se veía... la interacción. Tú intervenías y tenías el feedback, la crítica, una buena crítica, o tienes la apertura de otros campos, con los cuales tú pudieses enriquecer tu participación más adelante. (148:83)

Fragmento de una entrevista a un egresado: "Los profesores te decían en qué te equivocaste y... te pedían que volvieras a participar...Te decían en qué te equivocaste y... y te volvían a hacer preguntas, en el foro." (152:111)

En las cuatro declaraciones inmediatamente anteriores se señala otra actuación valorada en el moderador: el estar atento a brindar retroalimentación oportuna a los participantes. En el análisis expuesto en este capítulo se identificaron dos amplias clases de retroalimentación: las orientaciones (ADOR), por un lado, y las promociones y solicitudes (ADPS), por otra.

Fragmento de participante 5 en grupo focal de Cuarto Semestre: "Esos profesores hacían al principio como una introducción: presentaban una síntesis de lo expuesto en las lecturas, y eso le servía a uno como guía. (147:152)

El participante en la entrevista de cuya declaración se extrae el fragmento anterior se refiere a los profesores de Sociología de la Educación y Filosofía de la Educación. Tales profesores suelen iniciar los foros de contenido con una acción de moderación no identificada en ninguno de los foros analizados en el presente capítulo: la síntesis introductoria del material de lectura. El estudiante, con el aval silencioso del resto de los participantes en el grupo focal, señala que dicha acción sirve de guía al participante en el foro. Es decir, que dicha acción constituye una acción de orientación (ADOR).

Fragmento de una entrevista a un egresado:

> El de Sociología tenía algo que no hacía ninguno de los otros tres profesores; o si lo hicieron, no me di cuenta. Los foros son de martes a martes. Cuando llegaba el jueves, él te mandaba un mensaje: "se recuerda al alumno tal que debe..." [...] Cuando tú la leías decías "vercia...". [...] Por el directorio de correos que tiene... **[....]** Por correo electrónico. [...] El mensaje decía "alumno tal. Disculpe la molestia, hasta ahora no he visto ninguna participación suya. Quisiera saber si tiene algún problema, algún impedimento. Mi preocupación es usted.". Colocaba "mi preocupación es usted. Si no puede, de alguna manera, por favor, necesito saber de usted". Tú te cortabas, te hacía sentir cómo "¿cómo le digo a este profesor que no puedo intervenir? No vale, yo voy a intervenir." [Entrevistador: Entonces eso te motivaba a intervenir.] Claro, porque no podía decir, no podía explicar "profesor, este..., no he intervenido porque no he tenido tiempo, o no puedo, o me da flojera". (152:125)

En el anterior fragmento, el entrevistado señala una acción que puede ser considerada de moderación de foros. Tal acción coincide en intención con una identificada en el presente análisis: *Promoción de participación* (PPAR), pero guarda con ésta dos diferencias: a) va dirigida a un destinatario en particular; b) no es realizada mediante publicación en el foro sino por correo electrónico. Estos dos rasgos hacen que la acción sea más personalizada que la realizada en publicaciones del foro; y el segundo rasgo hace que no sea identificable en los foros, debiendo ser señalada por el docente o el participante destinatario de la acción.

Fragmento de la anterior entrevista:

> Eran como… como bien duros… falta de respeto, no. Pero eran como chocantes. [Entrevistador: ¿Qué era chocante?] La retroalimentación del profesor. "Si usted no sabe… Primero lea bien y luego redacte; si usted no organiza sus ideas, usted está loco". (152:149)

El referido fragmento señala características de las retroalimentaciones de un profesor en foros no analizados en la presente investigación, que –de acuerdo con la exposición del participante– desmejoran el clima de la actividad: "duros", "chocantes". Estas declaraciones refuerzan la importancia del establecimiento de un clima favorable a la actividad en línea.

En cuanto a las declaraciones de expertos, miembros del Centro de Estudios en Línea (CEL) de la UCAB, lo que sigue se registra en entrevista a grupo focal, cuyo tema es la moderación de los foros de contenidos del Programa.

Parte de declaraciones de Mariela Adrián, miembro con Doctorado con énfasis en aprendizaje colaborativo en entornos virtuales:

> En algunos casos hay una participación poco frecuente, más bien el profesor espera que todo el grupo empiece a participar y el profesor al final hace un cierre general de todas las participaciones; uno o dos mensajes. En otros casos sí podemos confiar que genera mejores resultados: son los casos donde el profesor empieza a interactuar del inicio del diálogo, contacto, verdad, respondiéndole particularmente a cada estudiante, dándole un feedback sobre su aporte, haciéndole nuevas preguntas para que continúe su participación. Son ejemplos muy diferentes, desde la visión pedagógica de nosotros. Un uso mucho mejor del foro, genera mejores resultados, genera mayores interacciones, acciones activas. (137:27)

Adrián hace dos contraposiciones en su comparación de la moderación de foros, relacionando a la vez los dos aspectos contrapuestos: nivel de participación del moderador; calidad de resultados de la moderación. Sintetizando, asevera que los foros que reciben acciones de moderación (distribuidas a lo largo de la actividad) tienen mejores resultados que los que no reciben dicha acción, concretados en "mayores interacciones, interacciones activas". Esta aseveración apoya los resultados del análisis realizado en la presente investigación.

Parte de declaraciones de Marisela Barrios, miembro con Licenciatura en Educación y varios años de experiencia coordinando actividades en línea:

> Muchas veces hay profesores que manejan los foros de discusión pero admitiendo que ellos, que la discusión sea entre los estudiantes nada más. Hay veces que ellos no hacen cierre de esos foros sino digamos que los mismos estudiantes llegan a sus propias conclusiones y nosotros hemos recibido en algunos casos digamos comentarios de los estudiantes diciendo que ellos no saben si lo que están diciendo en el foro va bien o va mal. (137:42)

En este fragmento, además de reiterarse lo sostenido en el anterior respecto de la existencia de foros que no reciben moderación, agrega una aseveración que corrobora las declaraciones estudiantiles anteriormente presentadas: los estudiantes, al no recibir retroalimentación de parte del profesor responsable de los foros, sienten inseguridad respecto de la corrección conceptual de sus planteamientos.

Parte de declaraciones de Yesenia Contreras, miembro con Licenciatura en Educación y varios años de experiencia coordinando actividades en línea:

> En el caso de PRESLIED se presentan grandes diferencias entre unas materias y otras y se presentan también grandes diferencias en cuanto a los foros hablando de manera muy general, pues tenemos profesores que de verdad dejan a los muchachos que ellos trabajen solos en los foros y eso no es como lo ideal, eso no es lo que nosotros buscamos a través de nuestro modelo, mientras que hay profesores que hacen muy bien su cierre, hacen la metacognición con los muchachos y allí se ve otro tipo de aprendizaje por llamarlo así. (137:59)

En este fragmento, consistente con los dos anteriores, se hace una declaración adicional que resulta relevante para los fines de la presente investigación. El consultado dice "dejan a los muchachos que ellos trabajen solos en los foros y eso no es como lo ideal, eso <u>no es lo que nosotros buscamos a través de nuestro modelo</u>" (subrayado del investigador). Es decir, en el Centro de Estudios en Línea se tiene un modelo de educación en línea en el que los participantes deben recibir un acompañamiento oportuno y adecuado de parte del docente.

En síntesis, como el análisis deja ver, las acciones y procesos que los participantes manifiestan en los grupos, depende en gran medida de las acciones que el moderador realiza. Por ello, luce de interés cerrar aquél resumiendo lo encontrado

respecto de las acciones de moderación. Como muestra la Tabla 31, el análisis de los foros de contenido del Programa objeto de estudio identifica cinco clases de acciones de moderación: a) dos que le dan inicio y cierre al foro; b) cuatro dirigidas a establecer un clima adecuado para la actividad; c) ocho para participar en la discusión; d) doce para darle orientación a los participantes y e) diez para promover y solicitar acciones y procesos a los participantes. Por razones comunicacionales, en la Tabla 31, solamente se denominan las referidas acciones de moderación; las definiciones pueden ser consultadas en el cuerpo del capítulo o en el Anexo 34.

Tabla 31. *Acciones de moderación de foros identificadas en las materias teórico-instrumentales del Programa.*

Acciones de moderación según categoría	
De inicio y cierre (INCI)	
Establecimiento de objetivos del foro	*Cierre*
De establecimiento del clima (ECLI)	
Saludo	*Infusión de seguridad*
Manifestación de agradecimiento	*Presentación de información personal*
De participación en la discusión (PADI)	
Opinión razonada	*Cuestionamiento*
Opinión no razonada	*Relación con clase presencial*
Manifestación de desacuerdo	*Relación con otra materia*
Nueva interrogante	*Resumen*
Acciones de orientación a los participantes (ADOR)	
Aclaratoria	*Recordatorio de los objetivos*
Aporte de ideas complementarias	*Reiteración preguntas iniciales del foro*
Focalización	*Relación foro – una asignación*
Orientación técnica	*Retroalimentación reforzadora*
Orientación sobre la dinámica del foro	*Relación con otras fuentes*
Precisión de los objetivos	*Sugerencia sobre terminología*
Promociones y solicitudes de acciones o procesos (ADPS)	
Llamado a las normas	*Promoción de transferencia*
Promoción de contextualización	*Promoción de proceso cognitivo*
Promoción de la lectura	*Solicitud de ampliación*
Promoción de participación	*Solicitud de aclaratoria*
Promoción de reflexión	*Solicitud de precisión*

En la Tabla 31 no se incluyen las acciones distractoras (ADIS), dado que la finalidad de la misma es presentar de manera sintética y en un solo cuerpo las acciones que contribuyen a moderar los foros de contenido, no las que pueden desviar la atención de los participantes hacia temas ajenos a la actividad (como es el caso de las referidas acciones excluidas).

Lo encontrado en la presente investigación respecto de las acciones dadas en los foros de contenido tiene gran coincidencia con lo señalado por Barroso & Llorente (2008). Estos autores categorizan las tareas del moderador de actividades de colaboración en línea en tres etapas (planificación de la discusión; intervención en el desarrollo de la discusión y cierre de la discusión). Gran parte de las tareas que registran coinciden con las identificadas en la presente investigación: las de inicio y desarrollo encontradas en la presente, forman parte de las del desarrollo de los referidos autores; las del cierre tienen plena coincidencia. La mayor diferencia entre lo expuesto por los referidos autores y los resultados de la presente investigación se encuentra en que ésta no contempla las acciones de planificación (no se cuenta con datos al respecto).

Otra coherencia notable de los hallazgos con la literatura se tiene en lo encontrado con Adrián (2006) respecto de las acciones de moderación que se dan en una comunidad de aprendizaje en línea. Como muestra la Figura 31, la autora ordena la actividad de aprendizaje en tres fases (inicio, desarrollo y cierre) y categoriza las acciones siguiendo la propuesta de Garrison & Anderson (2005): presencia docente (que corresponde particularmente a acciones del moderador), presencia cognitiva y presencia social.

La columna de la derecha de la Figura 31corresponde con las acciones que realiza el moderador, a lo largo de las tres fases, para contribuir con la realización de acciones correspondientes a la presencia social y a la presencia cognitiva (señaladas en las otras dos columnas). Es con las acciones de esa columna (la del moderador) con los que –como puede notarse– tienen alta afinidad gran parte de las acciones de moderación de foros, identificadas gracias a la presente investigación.

Social	Cognitiva	Moderador
• Referencia a mensajes de otros • Sentimientos hacia la comunidad • Uso de *Pronombres* inclusivos (consolidación de la comunidad)	• Integración de conocimientos • Metacognición de *aprendizajes* • Planteamiento de pruebas o retos	• Observaciones y soportes a las integraciones de conocimiento • *Feedback* a los mensajes (promover metacognición)
• Referencia a otros mensajes • Uso de pronombres inclusivos (consolidación de comunidad) • Demostración de empatía	• Exploración de ideas, informaciones, experiencias. • Integración de conocimientos (primeras aproximaciones)	• Observaciones e informaciones sobre el contenido • Feedback a los mensajes • Promoción de la participación e integración
• Uso de pronombres inclusivos (percepción de grupo) • Demostración de empatía • Compromiso de participación • Solicitud u ofrecimiento de ayuda	• Identificar posibles desencadenantes (problemas/dudas) • Exploración de ideas, Informaciones, experiencias.	• Feedback a los mensajes • Observaciones e informaciones sobre el contenido • Promoción de la participación e interacción
• Presentaciones personales • Demostrar sentimientos hacia la comunidad • Animación a otros a participar	• Identificar expectativas de aprendizaje y posibles aportes para la comunidad	•Dar pautas metodologías que orienten a los participantes al inicio de la comunidad •Permanente feedback a los mensajes •Promover un ambiente cómodo, seguro y confiable para la participación

Figura 31. Desarrollo de las actuaciones cognitivas, sociales y moderadas en una comunidad de aprendizaje. Extraída de Adrián (2006)

Concluyendo

Los hallazgos del análisis de los foros de las siete materias teórico-instrumentales del Programa, las declaraciones estudiantiles y las de los expertos

consultados, así como los aportes de la literatura vigente sobre el tema, coinciden en cinco aspectos sustanciales:

1. El foro de contenido es una actividad que debe ser moderada. No es esperado que los participantes se dejen sin acompañamiento en dicha actividad.
2. La moderación de los foros debe ser realizada a lo largo de toda la actividad, con acciones de inicio, desarrollo y cierre.
3. La moderación de los foros debe buscar asegurar tres elementos interactuantes en la actividad: la presencia del docente, un clima favorable (o piso socioafectivo) y una actividad cognitivo a profundidad.
4. El nivel de interacción y, por tanto, de discusión, de los participantes depende en gran parte del nivel y calidad de participación del moderador.
5. Foros con mayor interactividad dan mejores resultados, en términos de aprendizaje, que los foros con menor interactividad.

CAPÍTULO VII
RESULTADOS DEL PROCESO FORMATIVO

En los capítulos anteriores, en cumplimiento de los tres primeros objetivos específicos de la investigación, se identifica: a) un conjunto de condiciones macros y del participante a las que debe responder un programa como el analizado; b) un conjunto de condiciones técnico-ambientales, del contenido y del docente que deben cumplirse para el éxito del referido programa; c) los fines y macroestrategia del programa. Ahora, en el presente capítulo, se aborda el objetivo específico 4 de la investigación: 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.

En función de darle estructura al análisis, a su vez que consistencia teórica, se emplean tres fuentes organizadoras: a) los tres tipos de conocimiento en los que se categoriza el estado inicial de las competencias del participante, expuesto en el apartado *Condiciones de los participantes* del Capítulo IV: conocimiento conceptual, conocimiento actitudinal y conocimiento procedimental; b) los cinco fines pedagógicos del Programa, analizados en el apartado *Fines pedagógicos del Programa* del Capítulo V: aprender a evaluar, aprender a planificar, aprender a aplicar estrategias didácticas, aprender a integrar conocimientos y aprender a reflexionar; c) los niveles y estructura del Modelo de Competencias de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB, 2010).

La selección de la tercera fuente organizadora: el Modelo de competencias de la UCAB (UCAB, 2010) tiene tres justificaciones: primeramente, parte de una definición de competencia altamente afín a la empleada en la presente investigación: "conjunto dinámico, integrador y evaluable de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que el estudiante desarrolla durante su formación y el profesional demuestra en el escenario social y laboral." (p. 1); en segundo lugar, el referido modelo es el actualmente empleado por la institución en el proceso de renovación curricular que adelanta en las diversas carreras que oferta; en tercer lugar, y asociado

con al anterior, el modelo indicado fortalece la perspectiva de que los resultados de la investigación ofrezcan contribuciones a la institución.

En relación con los niveles de competencia, el modelo de la UCAB (2010) distingue dos grupos de competencias, el segundo de los cuales está subdividido en dos, resultando, así, tres niveles:

1. Competencias generales, las cuales "son de carácter transversal a todos los perfiles definidos en la universidad, esenciales para la formación integral del estudiante y representan el sello distintivo del egresado ucabista." (p. 2).
2. Competencias profesionales, que "atañen a la formación profesional de cada carrera o programa, se expresan en el perfil del egresado y están estrechamente vinculadas con el campo laboral." (p.2). Éste grupo se subdivide en dos:
   - Competencias profesionales básicas: "competencias compartidas que pueden ser comunes a un área disciplinar, carreras, programas o menciones." (p. 2). Esto es, se tratan de competencias que se esperan de los egresados de una carrera, independientemente de la mención.
   - Competencias profesionales específicas: "competencias esenciales de una carrera, programa o mención no compartidas con otras carreras, programas o menciones." (p. 2). Se tratan de las competencias que se esperan de los egresados de cada mención en particular; así, en una carrera habrá tantos grupos de competencias específicas como menciones tenga la misma.

Por su parte, la estructura del modelo de competencias de la UCAB (2010), para efectos de analizar cada competencia, está compuesto por:

> **Enunciado de la competencia**: corresponde a los términos que identifican la competencia.
> **Definición de la competencia**: expresa la conceptualización que corresponde al enunciado de la competencia e incluye la descripción del desempeño en contextos sociales, profesionales o disciplinares.
> **Enunciado de la unidad de competencia**: corresponde a los términos que identifican la unidad de competencia.
> **Definición de las unidades de competencia**: expresan acciones, resultados o desempeños que conforman la competencia y que deben ser demostrados por el estudiante en situaciones específicas.

> **Criterio de Desempeño**: Se definen en términos de dominio que requiere ser alcanzado en un contexto específico (cómo y qué se espera del desempeño para que una persona sea considerada competente).
> **Indicadores**: son comportamientos o evidencias representativas que permiten evaluar el dominio de la competencia. (pp. 2-3)

El análisis de las competencias de salida del participante del Programa se realiza integrando las dos primeras fuentes organizadoras referidas (los tres tipos de conocimiento identificados en Capítulo IV y los cinco fines pedagógicos identificados en el Capítulo V) con la tercera fuente (la estructura del modelo de competencias de la UCAB). La integración se efectúa del siguiente modo:

1. Los cinco fines pedagógicos identificados en el Capítulo V pasan a ser unidades de competencia.
2. Los tres tipos de conocimiento identificados en el Capítulo IV categorizan los criterios de desempeño.

El análisis se completa presentando los indicadores, que están constituidos por las evidencias aportadas por tres fuentes: a) declaraciones de los participantes; b) declaraciones de los profesores; c) productos elaborados por los participantes.

En relación con las declaraciones de los participantes, solamente se toman en cuenta como evidencias las que aseveran acciones emprendidas por aquéllos en su campo de trabajo, excluyéndose las que hacen exposición solamente de lo que supuestamente se ha aprendido. Ejemplo del primer tipo es:

> En esta materia [se refiere a la dictada por él] hemos tratado de innovar nuestras formas de evaluar, primero evaluando de forma continua y no reduciendo la evaluación a dos parciales como se hace tradicionalmente. Por otro lado aplicamos la máxima de evaluar los procesos de aprendizaje y no sólo los contenidos (entendiendo el justo valor de estos). Además de buscar espacio para la autoevaluación y la evaluación crítica de los alumnos, la primera muy severa y la segunda algo pobre, ya que por la misma características de las muchachas no tienen la suficiente seguridad que implica criticar al profesor. (88:37)

Ejemplo del segundo tipo es:

> Según lo que he aprendido en el PRESLIED, la manera correcta de abordar un grupo de alumnos es, antes de aplicar cualquier técnica, estrategia etc. Tenemos que evaluar el estado actual del sistema, ver que variables

podemos manipular y cuáles no, identificar las constantes, hacer una exploración. (89:11)

Nótese que en el primer fragmento, el participante asevera la introducción de cambios precisos en su práctica docente ("hemos tratado de…", "evaluando de forma…", "aplicamos…"); en cambio, en el segundo solamente realiza aseveraciones de carácter general o abstracto ("la manera correcta de… es…"). La razón de tomar en consideración solamente declaraciones del primer tipo se debe a que tienen un notablemente mayor nivel de validez que las del segundo como indicadores de aplicación de conocimiento y, por tanto, de posesión de una competencia.

El procedimiento seguido es el siguiente: a) se retoman los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales iniciales; b) se relacionan tales conocimientos con documentos del Programa (Diseño Curricular, Programas de materias), con la finalidad de determinar con qué competencia se vinculan, entendiendo que los conocimientos procedimentales y actitudinales se manifiestan fundamentalmente mediante actuaciones; c) se revisan los datos a fin de identificar los posibles cambios de conocimiento y actuación a lo largo de los cuatro períodos del Programa; d) en la revisión de los datos se busca también identificar aprendizajes emergentes, es decir, no referidos a los conocimientos iniciales previamente identificados; e) con apoyo documental, se categorizan los aprendizajes emergentes, esto es, se determinan a qué competencia pertenecen; f) se integran los distintos hallazgos; g) con la aparición de las primeras evidencias asociadas, de manera intuitiva cada competencia se analiza en dos o más unidades de competencia; h) se redactan los criterios de desempeño soportados en los datos obtenidos; i) se definen las unidades de competencia integrando los criterios de desempeño correspondientes.

El análisis de los datos permite identificar dos competencias en desarrollo gracias al Programa, altamente vinculadas entre sí y con el diseño curricular de éste: la competencia pedagógica, prevista de manera explícita en el Diseño Curricular del mismo (UCAB, 2003), y la competencia investigativa, la que –aun no siendo prevista explícitamente en el referido documento – es afín a un componente central de éste: el modelo didáctico de la práctica reflexiva. Tales competencias pertenecen al nivel de

las competencias profesionales básicas, en tanto competen particularmente al egresado de la carrera de educación, independientemente de la mención.

Además de las dos señaladas competencias, también son referidas las evidencias de dos competencias previstas en el Diseño Curricular del Programa y que son contributivas a aquéllas: la comunicacional y la ética, así como las evidencias de una segunda competencia emergente, igualmente contributiva con la pedagógica y la investigativa: la competencia tecnológica. Es válido entender estas tres competencias como pertenecientes al nivel de las competencias generales, en tanto pueden ser parte del perfil del egresado de cualquier carrera.

El análisis se sabe no exhaustivo: hay datos que lucen ser evidencias del desarrollo de otras competencias, las cuales no son consideradas en la presente investigación. Tal falta de consideración se debe a dos hechos: a) los datos comprendidos como posibles evidencias de otras competencias tienen una presencia relativamente escasa dentro de la totalidad de datos recolectados; b) el análisis lleva al investigador a juzgar esas otras posibles competencias (respecto de las que son presentadas en este capítulo) como de un menor nivel de contribución a las competencias que se identifican como resultados principales del proceso: la competencia pedagógica y la competencia investigativa.

Competencia Pedagógica

Puedo decir que antes, estaba en una rutina, en un trabajo igual siempre: "yo vengo, les doy clases: ustedes escuchan y hacen la tarea".
Egresado del Programa

En el Diseño Curricular del Programa se define la competencia pedagógica de la siguiente manera:

> Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para promover, facilitar, intervenir y evaluar el aprendizaje significativo del educando, situándolo en el marco real de los problemas que el mismo debe resolver, en función de contribuir con el desarrollo integral de sus potencialidades. (p. 25)

El análisis de los datos parte de la indicada definición como referencia; no obstante, se mantiene la atención en la identificación de posibles datos que apunten a la modificación de la misma. Las Tablas 32, 33 y 34 presentan el alcance del desarrollo de la competencia pedagógica de los participantes del Programa, de acuerdo con los análisis expuestos en los Capítulos IV y V, así como con el análisis que –ahora– permite la identificación de aprendizajes emergentes. Respectivamente, dichas tablas se dedican a las tres unidades de competencia pedagógica identificadas: a) planifica experiencias educativas; b) aplica estrategias de enseñanza y c) evalúa experiencias educativas. Cada tabla presenta los criterios de desempeño, los indicadores de la respectiva unidad de competencia y uno o más ejemplos de dichos indicadores.

Los criterios de desempeño N° 1 y N° 2 se consideran corresponder a la unidad de competencia Planifica experiencias de aprendizaje, por entenderse que están referidos a componentes conceptuales orientadores de la planificación educativa; respectivamente: la concepción sobre la educación (característica y fines) y la concepción sobre la función docente (dominios requeridos).

En tanto están constituidos por conocimiento conceptuales, los referidos criterios de desempeño tienen como suficientes evidencias las declaraciones de los participantes (en la literatura cognoscitiva, conocimiento conceptual y conocimiento declarativo son expresiones con significados iguales o altamente similares). Los estudiantes declaran entender que:

1. En el hecho educativo interactúan una variedad de factores de distinta naturaleza y procedencia, en una compleja relación causal.
2. La educación tiene lugar en el aula de clases, pero también en una diversidad de otros espacios dentro y fuera de la institución educativa.
3. El papel de la educación es formar a la persona integralmente, esto es, con atención de las distintas áreas que la conforman como individuo humano.
4. Como sistema, la educación interactúa con otros sistemas sociales, en función de contribuir con el desarrollo de los pueblos.

5. Que el educador, para tener éxito en el cumplimiento de sus funciones, debe tener dominio no solamente de los contenidos curriculares sino también de una variedad de factores de naturaleza socio-emocional, comunicacional y estratégica.

Por su parte, el criterio de desempeño N° 3 representa la concreción práctica de la referida unidad de competencia; el conocimiento procedimental correspondiente. De allí que no baste presentar evidencias de corte declarativo. Es requerido mostrar algunos planes de clase elaborados por los participantes del Programa.

En el Anexo 33, se muestran las siete planificaciones de microclases encontradas en la revisión de las 16 Memorias Finales que el investigador pudo obtener. Tales planificaciones corresponden a una asignación de la materia Didáctica Especial II, y son elaboradas, en total, por veinte participantes: tres equipos de dos; dos equipos de tres estudiantes y dos equipos de cuatro. A continuación, se realiza una síntesis descriptiva de dichas planificaciones, siguiendo el orden en el que se presentan en el Anexo y tomando en consideración lo aseverado en las planificaciones:

1. Tema: El Agua. No se establece el objetivo. El contenido permite comprender que el tema es tratado desde las áreas: Química, Biología, Geografía, Historia y Filosofía. Corresponden éstas con las menciones que estudian los participantes que planificaron la actividad. Estrategias didácticas: exposición oral y dramatización. Recursos considerados: pizarra tradicional (con tiza), pizarra digital (proyectada con video beam y escrita con cursor de computadora), tirrógrafo, presentación PPT (con video beam), rotafolio.
2. Tema: El hombre: su composición, su evolución y sentido. No se establece el objetivo. El tema es tratado desde las áreas: Biología, Química, Historia y Filosofía –parte de tres de las menciones del Programa–. Estrategias didácticas: discusión previa para activar los conocimientos previos y focalizar la atención; exposición oral con focalización de la atención; promoción de la participación de la audiencia; síntesis global e integradora del tema. Recursos: rotafolio, tirrógrafo, presentación PPT con sonido, cuadros sinópticos, diagramas.

Unidad de Competencia: Planifica Experiencias Educativas

Definición de la unidad de competencia: Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje con fines de promover el desarrollo integral del educando y con sustento en características de éste, condiciones del contexto y planteamientos teóricos.

Tabla 32. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia planifica experiencias educativas.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Concibe la educación como un sistema/proceso social complejo dirigido al desarrollo integral del ser humano.	Declaraciones de participantes: 9:21; 20:8; 20:29; 20:61; 68:152; 99:69; 68:206; 76:5; 76:54; 76:97; 78:67; 78:92; 82:12; 87:25; 116:12.	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)
2. Comprende que el éxito de la función docente depende, además del dominio de contenido, de elementos socio-emocionales, comunicacionales y estratégicos que deben ser sistemáticamente manejados.	Declaraciones de participantes: 8:8; 10:12; 12:14; 13:10; 76:90; 89:3; 107:2; 146:80; 148:24.	Tengo a mi alcance más recursos que han supuesto un menor esfuerzo en el proceso de enseñanza y he establecido con mis alumnos un entendimiento en el dialogo que antes poco compartía, al considerar que el conocimiento era más importante que la práctica educativa. (8:8)

Tabla 32. (*Continuación*)

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
3. Elabora planes de enseñanza y aprendizaje sustentados teóricamente y en las características y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	Declaraciones de participantes: 76:55; 78:39; 78:61; 78:65; 92:10; 94:57; 96:28; 100:263; 104.14; 146:51; 148:25. Siete planificaciones de microclases; dos planificaciones de experiencias con uso de recursos de la Web; dos planificaciones incluidas en los proyectos de investigación desarrollados a través del je integrador del Programa. Ver prosa explicativa.	Por mucho tiempo oriente la enseñanza en las propuestas de los programas educativos, dejando a un lado las necesidades del estudiante. Muchos de los aspectos estudiados me mostraron que si se escuchan los requerimientos de los estudiantes y se adaptan a las dificultades y necesidades que presentan pueden desarrollarse actividades mucho más enriquecedoras que facilitan el proceso de aprendizaje de cada individuo. (78:39)

3. Tema: El calentamiento global. No se establece el objetivo. El tema es tratado con contenidos de: Química, Geografía, Economía, Historia, Estadística. Estrategias didácticas: discusión guida inicial para motivar, activar conocimiento previo y focalizar la atención, exposición oral, uso de señalizadores, mapas conceptuales, diagramas, uso de ilustraciones y gráficos estadísticos. Recursos: pizarra tradicional, pizarra digital, presentación PPT, rotafolio, tirrógrafo, transparencias, fotografías y video.
4. Tema: la contaminación ambiental. Como objetivo se coloca el nombre del tema. El tema es tratado con contenidos de: Filosofía, Química y Geografía. Estrategias didácticas: activación de conocimientos previos mediante preguntas, exposición con apoyo de presentación PPT con recursos gráficos, discusión guiada, exposición oral con apoyo de tirrógrafo, mapa conceptual y mapa mental para sintetizar, cierre con video reflexivo. Recursos: pizarra tradicional, mapa de Venezuela, tirrógrafo, rotafolio, pizarra acrílica, recurso informático para el video.
5. Tema: Concepción del movimiento según Zenón y movimiento rectilíneo uniforme. No se señala el objetivo. El tema es tratado con contenidos de Filosofía y Física. Estrategias didácticas: lluvias de ideas para activar conocimiento previo, exposición oral, resolución de un problema (entre docente y estudiantes) de aplicación de contenido tratado. Recursos: tirrógrafo, rotafolio, pizarra tradicional, pizarra digital.
6. Tema: La célula. No se establece el objetivo. El tema es tratado con contenidos de Biología y Filosofía. Estrategias didácticas: para activar conocimiento previo y focalizar la atención (no se especifica); discusión guiada, exposición oral interactiva, uso de estrategias de elaboración (como ilustraciones); uso de mapa conceptual como estrategia de organización. Recursos: láminas ilustradoras, material concreto real, microscopio, rotafolio, tirrógrafo, pizarra acrílica, video beam,
7. Tema: El petróleo. Se señala el objetivo de la aplicación de cada disciplina, pero no el de la clase en su conjunto. Es tema es tratado con contenidos de

Física, Matemática, Geografía, Historia y Filosofía. Estrategias didácticas: lluvia de ideas para activar conocimiento previo, exposiciones orales con recursos organizadores, lluvia de ideas para provocar motivación en la audiencia. Recursos: pizarra tradicional, pizarra digital, presentaciones con diagramas, mapas, esquemas, diapositivas.

Como puede notarse, las siete planificaciones tienen tres características comunes: a) no establecen el objetivo de la clase; b) las estrategias didácticas están dirigidas a promover aprendizajes por recepción: el que asume el rol de profesor centra su actuación en la exposición; los estudiantes reciben la información (la estrategia de la discusión guiada, apropiada para promover aprendizaje colaborativo, en los casos que es utilizada lo es para activar conocimiento previo o para cerrar, ambas finalidades pertenecientes a la enseñanza expositiva, dirigida al aprendizaje por recepción); c) los recursos empleados resultan afines a esta intencionalidad didáctica: son recursos empleados para apoyar la secuenciación, ejemplificación y organización de la información que se expone.

Estas características se explican por el hecho de que las mismas siguen las pautas dadas por el profesor mediante instructivo escrito (Anexo 6). Tal instructivo da, entre otras, dos pautas que permite comprender las referidas características:

> Al inicio de la clase se debe entregar el Plan de Clase, que contiene los contenidos a desarrollar, quienes lo desarrollan, tiempo de exposición de cada participante, recursos empleados y una muestra a escala de cada recurso. En el caso diapositivas PowerPoint, anexar la presentación.
> El tiempo máximo de exposición para cada equipo es de 40 minutos. Este tiempo incluye la organización del espacio para el desarrollo de la clase y el desmontaje para permitir la próxima intervención. (Instructivo para el desarrollo de la clase con recurso, en Anexo 6)

Nótese que entre los elementos que el instructivo enumera para el plan de clase no se contempla el objetivo de la clase; los estudiantes incluyen en la planificación lo que se le solicita. En relación con el enfoque didáctico de las clases, el mismo (expositivo) está dirigido a cumplir con dos requisitos: a) la demostración del manejo de los recursos didácticos contemplados (objeto de evaluación de la actividad); b) no excederse de los 40 minutos dados para la clase, los cuales contemplan el tiempo

requerido para "la organización del espacio" y "el desmontaje para permitir la próxima intervención".

En la revisión de las Memorias Finales se encuentran ejemplares de otros dos tipos de planificaciones de experiencias de enseñanza y aprendizaje, de parte de los participantes del Programa: a) dos planificaciones de uso de recursos de la Web; b) dos planes didácticos incluidos en los proyectos de investigación reportados en informes finales de Práctica Profesional III.

Una síntesis descriptiva de las planificaciones de recursos Web –asignación para Didáctica Especial I– puede ser la ofrecida a continuación, siguiendo el orden en que se presentan en el Anexo 35:

1. Materia: Química. Nivel: Noveno Grado. Tema: la simbología química. Objetivo general: Aprendizaje del lenguaje de la química a partir de sus símbolos. Recursos didácticos: Internet (uso de una página Web), correo electrónico, chat, pizarra electrónica, software multimedia, lista de correos. Estrategias didácticas: a) iniciales: asignación, mediante el correo electrónico, de búsqueda de información en la Web; entrega de información por igual medio; b) de elaboración: foro de discusión con base en una interrogante inicial propuesta por el docente; foro de dudas; chat; c) de organización: elaboración de mapa mental sobre el contenido; Técnicas de evaluación: Quiz interactivo (prueba corta realizada vía correo electrónico); mapa mental.
2. Materia: Matemática. Nivel: Noveno Grado. Objetivo general: Reconoce, construye y determina áreas y volúmenes en Figuras y cuerpos geométricos. Recursos didácticos: Internet, chat, agenda electrónica, correo electrónico, páginas Web recomendadas por el profesor. Estrategias didácticas: a) iniciales: entrega de planificación a los estudiantes mediante el correo electrónico, así como de direcciones de páginas Web recomendadas en función de hacer la indagación sobre el tema; b) desarrollo: interacción permanente profesor – estudiante mediante correo electrónico; c) de elaboración: construcción de figuras geométricas y cálculos de sus áreas y volúmenes; foro de discusión (por correo electrónico); chat; d) de

organización: empleo de la agenda digital y de un tablón de anuncios. Técnicas de evaluación: cuestionario entregado y recibido respondido mediante correo electrónico; interrogación oral en clase presencial; valoración –en clase presencial– de figuras geométricas elaboradas por los estudiantes y de los cálculos de áreas y volúmenes.

No se discute aquí la corrección de la redacción de los objetivos instruccionales. Importa registrar que ambas planificaciones: a) van dirigidas a poblaciones que, por su edad, deben de estar familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, además de tener inclinación motivacional a hacer uso de tales tecnologías; b) buscan promover aprendizajes en los estudiantes, por lo que se tratan de planificaciones didácticas; c) contemplan el uso de una variedad de recursos tecnológicos para la información y la comunicación.

En relación con los planes incluidos en los proyectos de investigación –entregados en su fase final en Práctica Profesional III– una síntesis descriptiva puede ser, en orden en el que aparecen en el Anexo 36:

1. Materia: Estudios de la Naturaleza. Nivel: Séptimo Grado de Educación Básica. Objetivo general: Propuestas estratégicas para mejorar el Rendimiento Escolar. Objetivos específicos: enseñar a estudiar; motivar, ayudar, animar; orientar en problemas personales y familiares; orientar específicamente sobre la materia. Estrategias: exposición y práctica sobre técnicas de búsqueda, selección y apuntes de información bibliográfica; trabajo en equipo con atención de su dinámica y estimulación de participación individual; mediación de conflictos; fomento de la familia en las actividades escolares; exposición interactiva sobre los contenidos de la asignatura. Recursos didácticos: material bibliográfico, computadoras con acceso a Internet, pizarra acrílica, papel bond. Técnicas e instrumentos de evaluación: entrevista, observación, autoevaluación, lista de cotejo, escala de estimación.
2. Materia: Psicología. Nivel: Primer Año de Educación Media, Diversificada y Profesional. Objetivo General: Mejorar el rendimiento académico, en la asignatura de psicología, de los alumnos de I año del Ciclo Diversificado de

Humanidades. Objetivos específicos: implantar estrategias pedagógicas de elaboración y de organización durante el desarrollo del tema *Aprendizaje*; evaluar todas las actividades realizadas en clase, bien sea juegos pedagógicos, realización de síntesis, cine-foro; discutir con los alumnos, al final de la clase, sobre el desarrollo de la misma. Estrategias: a) de elaboración: lluvia de ideas; lectura de un extracto de la novela *Robinson Crusoe*; juego pedagógico en zona al aire libre; resolución, en grupos, de problemas lógicos; cine-foro sobre la película *Rain Man*; b) de organización: elaboración de mapa conceptual en grupos; elaboración, en pareja de resumen de capítulo referido al aprendizaje. Recursos didácticos: textos, video beam, pizarra. Técnicas de evaluación: observación (de intervenciones), resúmenes, encuesta en grupos, prueba escrita.

Tampoco para estos planes se discute aquí la corrección de la redacción de los objetivos instruccionales. Debe entenderse que los planes están insertos en proyectos de investigación orientados a la intervención de situaciones problemáticas, por lo que los objetivos hacen referencia a mejoras y no a logros esperados en materia de aprendizaje. Importa que –independientemente de dicha corrección– ambas planificaciones van dirigida a intervenir de manera deliberada factores que afectan el proceso de aprendizaje: en el primer caso, se busca intervenir en las técnicas de búsqueda, selección y registro de información, en la dinámica del trabajo en equipo y en la participación de la familia en las actividades escolares; en el segundo caso, la intervención se concentra en las estrategias de aprendizaje.

Unidad de Competencia: Aplica Eficientemente Estrategias de Enseñanza

Definición de la unidad de competencia: Hace uso eficiente de estrategias de enseñanza de enfoques variados en complejos entornos de modalidad presencial, virtual o mixta y enfatizando el aprendizaje colaborativo y significativo.

Tabla 33. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia aplica eficientemente estrategias de enseñanza.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Concibe el aprendizaje como un proceso complejo y constructivo dirigido a la resolución de problemas.	Declaraciones de participantes: 78:9; 84:6; 89:14; 99:41; 132:138;	En la medida en que uno avanza, desde el conductismo hacia el cognitivismo y al constructivismo el foco de la instrucción ha cambiado la enseñanza al aprendizaje, de la transferencia pasiva de los hechos que imprimía hacia la aplicación activa de las ideas a los problemas. (99:41)
2. Aplica estrategias de enseñanza de enfoques variados, haciendo énfasis en el aprendizaje colaborativo y significativo.	Declaraciones de participantes: 7:7; 45:11; 76:82; 76:83; 76:84; 77:98; 77:175; 79:25; 83:31; 85:10; 85.39; 88:34; 89:8; 92:42; 94:57; 94:220; 95:8; 100:87; 146:70; 147:28; 147:33; 148:23. Siete planificaciones de microclases; dos planificaciones de experiencias con uso de recursos de la Web; dos planificaciones incluidas en los proyectos de investigación y cuatro cuestionarios sobre estrategias de enseñanza. Ver prosa explicativa.	Incrementé la participación de los alumnos [...] incrementé el trabajo en grupos cooperativos, incorporé principios y estrategias andragógicas [...] Con frecuencia les pregunto sobre la utilidad del objetivo y les planteo ejercicios que denomino de extrapolación, que son ejercicios del pensamiento complejo, donde les presento objetivos matemáticos o físicos y les pido que lo relacionen con otras disciplinas. (92:42)

Tabla 33. (*Continuación*)

Criterios de desempeño	Evidencias	
3. Ejecuta estrategias de mediación de aprendizaje en entornos virtuales.	Declaraciones de participantes: 20:48; 150:227; 153:108.	Desde lo que observé en mis profesores: estar atenta siempre a las preguntas de los alumnos, a las dudas de los alumnos, a las participaciones de los alumnos. Y yo tener también una participación oportuna; porque eso es muy importante. Por ser en línea [...], cuando los docentes no están pendientes, por muy breve que sea el plazo, se pierde como un contacto vital. (153:108)
	Estrategias contempladas en 2 planificaciones de experiencias con uso de recursos de la Web, referidas en criterio N° 2. Ver prosa explicativa.	

El criterio de desempeño N° 1 –Concibe el aprendizaje como un proceso complejo y constructivo dirigido a la resolución de problemas– es de carácter conceptual. De allí que las declaraciones estudiantiles tienen suficiencia como evidencias del mismo. Los estudiantes declaran que:

1. En el aprendizaje interviene una variedad de factores, los cuales deben considerarse para poder intervenir positivamente en éste.
2. El aprendizaje humano es un proceso que toca las diferentes áreas de vida del individuo; es un proceso integral.
3. El centro del proceso educativo es el aprendizaje, y su finalidad es que éste sea transferido en la resolución de problemas.
4. Es relevante que, entre los aspectos a que debe aprender una persona, se encuentren las estrategias y las actitudes que le permitan a ésta aprender de manera permanente y autónoma.

En vinculación con este criterio de desempeño, el profesor de Práctica Profesional I señala que durante el Primer Semestre el participante del Programa:

> Empiezan a ver las cosas de manera distinta, empiezan a cambiar su concepción del estudiante, más que verlo como receptor de una información que ellos tienen que dar. Empiezan a darse cuenta de que el alumno tiene que construir junto con ellos un nuevo conocimiento. (21:191)

El criterio de desempeño N° 2 es de naturaleza procedimental. Son numerosas las declaraciones de los participantes. Como muestra la Tabla 31, también se presentan como evidencias las planificaciones que se analizan a propósito de la unidad de competencia Planifica experiencias educativas (planificaciones contenidas en los Anexos 33, 35 y 36), más las estrategias de enseñanza expuestas en los cuatro cuestionarios de autoevaluación sobre estrategias de enseñanza (Anexo 37). Ello, debido a que en tales planificaciones y autoevaluaciones se identifican las estrategias didácticas contempladas por el participante. A continuación, se presentan las aseveraciones de los estudiantes en sus declaraciones, contrastándose con lo encontrado en las planificaciones recopiladas. Posteriormente se hace una síntesis del formato empleado por los participantes en dicha actividad y se señalan las estrategias que afirman haber aplicado.

De acuerdo con las declaraciones, gracias al Programa, los participantes aprenden a:

1. Aplicar estrategias didácticas para facilitar el aprendizaje significativo. Tal aplicación se observa en:
   - Las siete planificaciones de las microclases; siendo la exposición oral la estrategia didáctica común a las siete microclases, para apoyar el aprendizaje significativo se consideraron: estrategias para activar el conocimiento previo y focalizar la atención (discusión previa guiada, lluvia de ideas); estrategias de elaboración (ejemplificaciones, ilustraciones, gráficos estadísticos; una dramatización); estrategias de organización (diagramas, mapas mentales y conceptuales).
   - Las dos planificaciones con uso de recursos Web; las estrategias que contribuyen a un aprendizaje significativo son: los foros de discusión, los foros de dudas, los chats, la elaboración de mapa mental y la construcción de modelos físicos de las figuras geométricas (particularmente en la planificación N° 2)
   - El segundo de los planes de acción tomados de los proyectos de investigación; las estrategias didácticas promotoras de aprendizaje significativo son: la lluvia de ideas, el cine-foro, la elaboración de mapa conceptual y de resumen.
2. Aplicar estrategias didácticas promotoras de la participación activa del estudiante, orientado al aprendizaje colaborativo. Dicha aplicación se observa en:
   - Las dos planificaciones relacionadas con el uso de recursos Web, particularmente en la instrumentación de foros de contenido y de chats con el uso del correo electrónico.
   - Las dos planificaciones incorporadas en los proyectos de investigación; particularmente en el trabajo en equipo en la planificación N° 1, y en el cine-foro, el juego pedagógico en zona al aire libre y la resolución de problemas lógicos en equipo, en la planificación N° 2.

- La planificación de microclase N° 5, con la resolución de problema entre estudiantes y los participantes que fungen de profesores.

En relación con el cuestionario sobre estrategias de enseñanza, se trata de un cuestionario que debe contestarse para Didáctica Especial II (ver Anexo 37), y que es analizado más detenidamente como evidencia de la siguiente unidad de competencia estudiada: Evalúa experiencias de aprendizaje. El cuestionario contempla dos tipos de evaluación: a) una autoevaluación, en la que el participante hace un registro de una serie de aspectos referentes a las estrategias de enseñanza que aplicó en una clase de su campo de trabajo; b) una evaluación de las estrategias de enseñanza incorporadas en un libro de texto correspondiente a la materia o área de la cual se encarga. En ambos casos se sigue un formato contenido en el texto de Díaz-Barriga &Hernández (2002, pp. 226-229). En las cuatro autoevaluaciones de estrategias de enseñanza, recopiladas (que es lo que se atiende en este momento), se registran –respectivamente– las siguientes estrategias de enseñanza:

Cuestionario 1. Tema: Magnitudes físicas. Estrategias de enseñanza: Al inicio: discusión guiada, para identificar los conocimientos previos de los estudiantes. Durante el desarrollo de la clase: a) ilustraciones, para establecer relaciones entre contenidos y manifestaciones concretas de los mismos; b) preguntas intercaladas, para mantener y focalizar la atención del estudiante; c) explicación del contenido; d) discusión guiada sobre aplicación del contenido a casos concretos. Al término de la clase: a) resumen: cuadro sinóptico con los contenidos conceptuales y procedimentales estudiados, así como de su aplicación en "la vida real".

Cuestionario 2. Tema: La reflexión ética. Estrategias de enseñanza: Al inicio: a) discusión guiada sobre un dilema moral, para activar los conocimientos previos de los estudiantes; b) enunciación de objetivos. Durante el desarrollo de la clase, basada en exposición del docente (participante del Programa): a) señalizaciones en discurso oral, mediante preguntas, para mantener la atención del estudiante; b) breves diálogos sobre respuestas dadas a las preguntas, para validar dichas respuestas; c) mapa conceptual, para relacionar los distintos contenidos. Al término: resumen

(relacionando el dilema inicial con el contenido desarrollado), para organizar, integrar y consolidar la información.

Cuestionario 3. Tema: no indica. Estrategias de enseñanza: Al inicio: a) puntualidad en el inicio de la sesión, para modelar lo acordado al respecto; b) saludos y bienvenida, para crear un ambiente armónico; c) presentación entre participantes y facilitadores, para "medir el ánimo del grupo, saber de cuáles de las áreas profesionales proceden, para estar al tanto de cuáles son los temas y topes en los que debemos ahondar y desarrollar según la competencia laboral del grupo de participantes"; d) exposición de motivos, para dar a conocer la importancia de los aprendizajes esperados; e) explicación de la dinámica a seguir, para "saber si realmente van a estar cómodos con las pautas a seguir" y, si es requerido, hacerles modificaciones, así como para "motivar al aprendiz y crear en él un interés genuino en la actividad". Durante el desarrollo de la actividad: a) actividad de exploración (mediante discusión guiada); b) actividades de conceptualización (durante las que se aplican señalizaciones, preguntas y organizadores gráficos), para que "los participantes manejen una igual o muy parecida lenguaje técnico"; c) actividades de aplicación: estudios de casos, debates, mesas de trabajo, conversatorios, para "medir el aprendizaje en los participantes". Al término: presentación de sugerencias de los participantes en el taller, para "mejorar la forma y el fondo de las actividades institucionales".

Cuestionario 4. Tema: no indica (la sesión va dirigida a nuevos directivos de la institución educativa Fe y Alegría de Venezuela). Tema inferido: la identidad institucional de Fe y Alegría. Estrategias de enseñanza: Al inicio: a) video sobre la institución, para activar el conocimiento previo y "una idea general acerca de lo que se tratará en el tema"; b) preguntas generadoras para discutir en grupo, para "propiciar un primer diálogo". Durante el desarrollo de la actividad: a) lectura de un material con señalizaciones, para la identificación de los conceptos relevantes; b) preguntas insertadas al final del material de lectura. Al término: realización de redes y mapas de conceptos por los participantes (no se indica si de manera individual o en equipo), para establecer relaciones entre los conceptos manejados.

Como puede observarse, en los distintos productos elaborados por los participantes del Programa, las estrategias de enseñanza son clasificadas de acuerdo con dos criterios tomados de la literatura dedicada al aprendizaje significativo (Díaz Barriga & Hernández, 2002): a) el momento de su aplicación; b) los fines de su aplicación. De acuerdo con el primer criterio, las estrategias identificadas se clasifican en preinstruccionales (como la lluvia de ideas, el establecimiento de objetivos y la discusión previa guiada); coinstruccionales (como los foros de discusión y de dudas, los chats, las exposiciones con apoyo de señalizadores y recursos organizadores como mapas) y post-instruccionales (los resúmenes, cuadro sinópticos, mapas y aplicaciones a casos concretos). De acuerdo con el segundo criterio, las estrategias identificadas pueden clasificarse en: activadoras de conocimiento previo (como la lluvia de ideas y la discusión previa guiada), estrategias de elaboración (ejemplificaciones, ilustraciones, gráficos, resúmenes) y estrategias de organización (mapas mentales y conceptuales).

En relación con el criterio de desempeño N° 3, aunque las evidencias declarativas son pocas (20:48; 150:228; 153:108), se mantiene el criterio como correspondiente a una de las unidades de la competencia pedagógica, debido a una razón que se considera de peso. La referida razón emerge del análisis de las citas presentadas. Tal análisis es el que sigue.

Una de las declaraciones (153:108) apunta a que los aprendizajes que permiten al egresado del Programa ejecutar estrategias de mediación de aprendizajes en entornos virtuales provienen de la observación del modelaje realizado por los profesores del programa; otra (20:48) señala que tales aprendizajes provienen de la práctica de moderación de foros, por parte de los estudiantes en una de las materias del Cuarto Semestre; otra (150:227) deja comprender que los referidos aprendizajes provienen de ambas fuentes. Esta última declaración la ofrece un egresado al momento de comentar su experiencia en la moderación de un foro de Orientación Educativa: el entrevistado –al referir al Programa en general como su fuente de aprendizaje y no esa experiencia en particular– parece argumentar que pudo responder al reto de la moderación debido en buena medida a lo que había aprendido durante los semestres

anteriores como estudiante participante de foros. Resulta conveniente presentar el fragmento completo:

> A nosotros nos costó mucho hacer la moderación. Estábamos muy preocupadas, éramos las primeras. Pero creo que el orden, la planificación; un profesor virtual tiene que ser muy ordenado (no quiere decir que los otros no). Tiene que ser sistemático.
> Creo que gracias al PRESLIED pude ver que uno como mediador de los aprendizajes a través de los recursos tecnológicos tiene que estar presente. Y eso implica ser sistemático, conectarse todos los días. No sé si son habilidades; son como mañas, más bien. Es como, ponerse a ello. Está claro que uno tiene que ponerse una rutina, diariamente, como se la pone presencialmente.
> Pero eso implica planificar, ser muy claro, este..., pensar que uno tiene que ser muy claro en el hecho de que lo que tú vas a expresar y lo que tú vas a exigir en una actividad tiene que entenderse. Porque no vas a estar ahí para resolver dudas. Pero siempre tienes que estar presente, estar atento, pulir como la atención. (150:227)

En la cita, los subrayados son del investigador: "Éramos las primeras"; la frase señala el motivo de la preocupación señalada en la cita, y se refiere al hecho de que –entre las parejas a las que les correspondería moderar los foros– el egresado formaba parte de la primera; pero también es la primera experiencia que van a tener en la moderación de foros. La frase "creo que gracias al PRESLIED pude ver…" introduce los aprendizajes que el egresado, mediante la observación, obtiene sobre la moderación de foros y que les sirven para responder al reto del último semestre.

Para ayudar a comprender el reto de moderar un foro en el Cuarto Semestre, al que se presentan los estudiantes de la materia referida, a continuación se copian las instrucciones ofrecidas por el docente de Orientación Educativa mediante la guía de participantes y moderadores de los foros (ver Anexo 6). Nótese que las dichas instrucciones coinciden con parte de las acciones de moderación identificadas en el análisis de los foros de las siete materias teórico-instrumentales (ver Capítulo VI):

> Una vez elaborado y entregado el material [resumen de los materiales de lectura asignados para el foro] e iniciada la sesión en la cual les toca moderar, los moderadores deberán:
> - Impulsar la participación de sus compañeros.
> - Velar porque las participaciones de sus compañeros cumplan con los requisitos establecidos en la guía de participación.

- Hacer un cierre del foro en donde se resuma lo más representativo de ese espacio de intercambio y discusión.
- Emitir una autoevaluación (cualitativa y cuantitativa) de su actuación como moderadores, según formato suministrado por la tutora. (p. 2)

En Orientación Educativa, del Cuarto Semestre es la única materia del Programa en la que los estudiantes asumen de manera explícita –a petición del profesor– el rol de moderadores de foros de contenido. En reunión de equipo docente realizada en marzo 2010, el profesor de la materia hace una exposición sobre la experiencia. En dicha exposición presenta los aspectos que –de acuerdo con sus declaraciones– son considerados positivos por los estudiantes:

- El asumir el rol de moderadores
- El trabajo con los resúmenes
- Las evaluaciones que les hacen sus compañeros
- Lo activos que se mantienen dentro de la asignatura
- El aprendizaje constructivo, el intercambio y la profundización
- Que el logro del aprendizaje no depende del profesor
- Requiere mucho trabajo y seguimiento continuo. (130:55)

En la misma reunión, y en función de incrementar el aporte al desarrollo en los participantes del Programa, de la competencia pedagógica en entornos virtuales, parte de los asistentes hicieron una sugerencia que al presente no se ha implementado:

> El dominio de la moderación de los foros se debe ir formando paulatinamente a lo largo de los cuatro semestres: en los primeros, los foros, moderados por profesores, deben mostrar cómo se realiza la moderación para que el foro cumpla sus fines; luego, progresivamente, a los estudiantes se les debe ir dando la responsabilidad de la moderación. (130:74)

Lo anterior permite razonar lo siguiente: la experiencia –nutritiva, como permiten los datos comprender– de estudiantes como moderadores de foros de contenido se circunscribe a una materia; no es una estrategia que se implemente en otras materias del Programa. Sin embargo, la otra fuente de aprendizaje (la observación del modelaje del profesor como moderador de foros) es una condición común a todos los participantes del Programa, pues en todas las materias se desarrollan foros de contenidos. Este hecho, más los resultados del análisis de los foros (Capítulo VI), sirven de premisas para sostener –gracias a un razonamiento inductivo– que la

observación del modelaje del docente-moderador ofrece en alguna medida capacitación al participante del Programa para mediar aprendizajes en entornos virtuales. (La expresión "en alguna medida" cobra sentido por lo encontrado en el análisis de los foros: grandes diferencias en calidad entre las moderaciones realizadas por unos y otros profesores.)

Este razonamiento, que permite generalizar para la población participante del Programa lo sostenido por las tres evidencias del criterio de desempeño N° 3, constituye la justificación de que dicho criterio se mantenga como uno correspondiente a la competencia pedagógica desarrollada por el Programa.

No obstante lo anterior, dado que se carecen de suficientes evidencias empíricas para afirmar (sin ayuda del razonamiento) que los egresados del programa cumplen con el criterio de desempeño N° 3 (Ejecutan estrategias de mediación de aprendizaje en entornos virtuales), debe concluirse que las actuaciones asociadas al mismo se encuentran en el egresado, en forma general, en estado diferido: el participante del Programa egresa con conocimientos (actitudinales, conceptuales y procedimentales) que le capacitan para aplicar estrategias de mediación de aprendizaje con el uso de las TIC, conocimientos que activaría en caso de que se incorporara como docente en un programa de modalidad virtual o mixta.

El criterio de desempeño N° 1 (Concibe la evaluación como un proceso complejo y sistemático…) es de naturaleza conceptual. De acuerdo con los participantes, éstos –gracias al Programa– llegan a comprender que la evaluación es un proceso que:

1 Debe ser muy bien planificado y realizarse de forma continua, para poder cumplir su función formativa.
2 Puede realizarse en varios sentidos: estudiante – estudiante; estudiante a sí mismo; estudiante – docente; docente – estudiante; docente a sí mismo.
3 Puede aplicarse sobre una variedad de objetos o elementos: la actuación del estudiante, los procesos y resultados de aprendizajes, la actuación del docente, la calidad de las actividades, el ambiente de aprendizaje…,
4 Puede orientarse hacia una variedad de fines: diagnosticar, formar, calificar, pero el más relevante es el fin de potenciar el aprendizaje (fin formativo).

Unidad de Competencia: Evalúa Experiencias de Enseñanza-Aprendizaje

Definición de la unidad de competencia: Emplea, de forma continua y sistemática, una variedad de estrategias de evaluación orientadas a la mejora de los procesos de aprendizaje.

Tabla 34. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia evalúa experiencias de enseñanza-aprendizaje.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Concibe la evaluación como un proceso complejo y sistemático en el que deben involucrarse los distintos agentes educativos como sujetos y objetos de dicho proceso.	Declaraciones de participantes: 36:124; 36:142; 78:96; 88:37; 101:42; 148:22	La Evaluación es un proceso complejo: no solo se evalúa los aprendizajes de alumnos, sino que también involucra las estrategias del docente, el desarrollo de los temas y al mismo docente. (36:124)
2. Aplica una variedad de tipos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.	Declaraciones de participantes: 13:10; 15:9; 17:10; 76:69; 88:37; 101:44; 101:74; 144:141; 146:72; 146:78; 147:48; 152:7. Instrumentos: escala de estimación, lista de cotejo, prueba escrita, oral y de ejecución. Cuestionario sobre estrategias de enseñanza: a) aplicadas; b) contenidas en un texto.	Antes tenía solo tres evaluaciones en todo el semestre y actualmente realizo más evaluaciones como talleres, tareas y mayor número de exámenes. (13:10)
3. Emplea la evaluación como un proceso continuo dirigido a contribuir con el mejoramiento del proceso de enseñanza.	Declaraciones de participantes: 15:9; 78:96; 87:22; 88:37; 101:44; 101:74; 144:141; 146:58; 146:60; 146:64; 153:66.	Aplicar las técnicas e instrumentos adecuados para realizar las evaluaciones sean estas, diagnostica, sumativa o formativa con metodología hacia el mejoramiento y no solo el medicionistas. (15:9)

Aunque cada criterio de desempeño se soporta de manera independiente respecto de los otros criterios, el criterio de desempeño N° 1 obtiene mayores evidencias que las referidas, por la aplicación de las concepciones señaladas, en la actuaciones asociadas con los siguientes criterios, que son de naturaleza procedimental.

En lo que respecta a los criterios de desempeño N° 2 y N° 3, ambos son de carácter procedimental, teniendo el N° 3 –además– un componente actitudinal: la intención de la acción: contribuir con el mejoramiento de la enseñanza. A continuación se presenta lo declarado por los participantes del Programa y una descripción analítica de las evidencias empíricas de ambos criterios, correspondientes con productos elaborados por aquéllos.

Sobre el criterio de desempeño N° 2 (Aplica una variedad de tipos, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación), los estudiantes sostienen que, gracias a los aprendizajes obtenidos en el Programa:

1. Evalúan tanto procesos como dominio de contenidos o productos.
2. Realizan mayor número de evaluaciones a sus estudiantes, empleando a su vez, una mayor variedad de técnicas de evaluación.
3. Incorporan la autoevaluación del estudiante en el proceso de evaluación de los aprendizajes.
4. Orientan la evaluación hacia una variedad de fines: diagnóstico, formativo, sumativo.
5. Diseñan con soporte teórico los instrumentos de y para la evaluación, y les comunican a sus estudiantes los criterios de evaluación.

Los productos recopilados como evidencias del criterio de desempeño N° 2 consisten en: a) tres ejemplares de planificación de evaluación de estrategias de aprendizaje de los estudiantes que el participante del Programa atiende en su campo de trabajo (producto asignado en Didáctica Especial I); b) cuatro ejemplares de cuestionarios respondidos sobre estrategias de enseñanza (producto asignado en Didáctica Especial II); c) seis ejemplares de instrumentos de evaluación de aprendizajes, diseñados por participantes para aplicarlos en su campo de trabajo (tres

productos asignados en Evaluación de los Aprendizajes y tres en Investigación Educativa).

A continuación se presenta la descripción analítica de los referidos productos. La planificación de evaluación de estrategias de aprendizaje (producto asignado en Didáctica Especial I; ver Anexo 29) se trata de una planificación en la que el participante del Programa contempla evaluar los aprendizajes de los estudiantes que atiende en su campo de trabajo; ello, tomando en consideración –como unidad planificadora– un tema del programa que desarrolla. La planificación considera los siguientes elementos: los objetivos instruccionales, los contenidos, las estrategias de aprendizaje a evaluar y las técnicas e instrumentos de evaluación. En las tres planificaciones recolectadas, se presentan –respectivamente– las estrategias de aprendizaje a evaluar y las técnicas e instrumentos de evaluación siguientes:

3. Planificación 1. Estrategias de aprendizaje a evaluar: a) de recirculación o repaso: identificación de palabras claves de autores estudiados; exposición en voz alta de los conceptos e ideas principales de un material; b) estrategias de elaboración: uso de analogías, elaboración verbal, lluvias de ideas, síntesis; c) estrategias de organización: mapa mental, mapa conceptual y cuadro comparativo. Técnicas e instrumentos de evaluación: revisión de los mapas mental y conceptual, así como del cuadro comparativo; preguntas a lo largo de la clase y como inicio de la lluvia de ideas; estudio de caso. Nótese que, aunque se anuncian, no se presentan los instrumentos de evaluación.
4. Planificación 2. Estrategias de aprendizaje a evaluar: a) estrategias de organización: categorización a partir de datos no agrupados, mapa conceptual; b) estrategia de elaboración: elaboración conceptual. Técnicas e instrumentos de evaluación: a) técnicas: preguntas para estimar nivel de comprensión; observación; revisión de mapa conceptual; b) instrumentos: lista de cotejo, escala de estimación.
5. Planificación 3. Estrategias de aprendizaje a evaluar: mapa conceptual. Técnicas e instrumentos de evaluación: a) técnica: autoevaluación del alumno, heteroevaluación ("retroalimentación inmediata"); b) instrumento: prueba

objetiva. En la planificación, el participante incluye en la columna dedicada a las estrategias de aprendizajes a evaluar, aspectos relativos a las estrategias docentes. Por ejemplo: "se plantearán los objetivos de la unidad" y "presentación del video, como actividad introductoria". Esta confusión, y el hecho de que el participante señalara una sola estrategia de aprendizaje a evaluar (el mapa conceptual) –y sin categorizarla–, indica que –para el momento– aquél no había obtenido los dominios mínimos requeridos para la planificación solicitada.

Las categorías empleadas en las planificaciones corresponden a la expuesta por Díaz Barriga & Hernández (2002), texto recomendado en el cronograma de Didáctica Especial I en 6 de las 16 sesiones del período académico (ver cronograma de actividades de DEI, en Anexo 6).

El cuestionario sobre estrategias de enseñanza en el campo de trabajo (producto asignado en Didáctica Especial II; ver Anexo 37), se trata de la realización de dos tipos de evaluación: a) una autoevaluación, en la que el participante hace un registro de una serie de aspectos vinculados con las estrategias de enseñanza aplicadas en una actividad de su campo de trabajo; b) una evaluación de las estrategias de enseñanza incorporadas en un libro de texto correspondiente a la materia o área de la cual se encarga. El cuestionario corresponde con el presentado por Díaz-Barriga & Hernández (2002, pp. 226-229). En la primera parte (la autoevaluación) se hace registro de los siguientes aspectos:

- Tema de la clase
- Técnicas o estrategias utilizadas: a) al inicio de la clase; b) durante la clase; c) al finalizar la clase
- Justificación del empleo de dichas estrategias
- Señalización de las estrategias que son planificadas con anticipación y estrategias que se decidieron aplicar sobre la marcha del proceso.
- Justificación de la incorporación de las estrategias en la planificación y de la decisión de estrategias no incorporadas inicialmente en la planificación.

- Efectividad de la aplicación de las estrategias, de acuerdo con las consideraciones del participante, en los siguientes aspectos: a) progreso del aprendizaje de los alumnos; b) efectividad de la enseñanza y c) clima motivacional, disciplina, etcétera.
- Otras estrategias que pudo haber empleado (justificadamente)
- Conclusiones de la experiencia.

Presentar aquí información sobre todos los referidos aspectos, expuestos en las cuatro evaluaciones recolectadas sería innecesariamente voluminoso, pues excedería lo contemplado en el criterio de desempeño estudiado (N° 2). Algunos de los referidos aspectos (las estrategias de enseñanza aplicadas y su finalidad) son expuestos como parte de las evidencias del criterio de desempeño N° 2 de la unidad de competencia Aplica eficientemente estrategias de enseñanza. Por ello, a continuación se presenta solamente lo referente a lo propiamente evaluativo: la efectividad de la aplicación de las estrategias de enseñanza (ver Anexo 37):

1. Cuestionario 1. Efectividad de las estrategias de enseñanza en:
   - Progreso del aprendizaje de los alumnos: "los estudiantes han presentado menos dificultad en la solución de problemas".
   - Efectividad de la enseñanza: "logré que los estudiantes trabajaran de forma más eficiente, logrando de esta manera que el tema se desarrollara de manera interactiva y significativa en el lapso de tiempo planificado".
   - Clima motivacional, disciplina, etcétera: "Todo el grupo de estudiantes se mantuvo muy atento en todo el desarrollo de la clase".
2. Cuestionario N° 2. Efectividad de las estrategias de enseñanza en:
   - Progreso del aprendizaje de los alumnos: el participante expone generalidades; no precisa información solicitada.
   - Efectividad de la enseñanza: No da información alguna.
   - Clima motivacional, disciplina, etcétera: La mayor parte de la exposición está referida a generalidades. La única información que precisa sobre la experiencia es "el clima fue [...] eficaz y la disciplina, a pesar de ciertas

intervenciones acaloradas, se mantuvo en consonancia y atenta a la discusión"

3. Cuestionario Nº 3. Efectividad de las estrategias de enseñanza en:
   - Progreso del aprendizaje de los alumnos: no informa; se limita a señalar de qué modo son evaluados los procesos de aprendizaje.
   - Efectividad de la enseñanza: expone breves generalidades; no informa lo solicitado.
   - Clima motivacional, disciplina, etcétera: señala que, generalmente, "el clima motivacional es elevado al igual que la receptividad, la disciplina, colaboración y la asistencia de nuestro trabajo."
4. Cuestionario Nº 4. Efectividad de las estrategias de enseñanza en:
   - Progreso del aprendizaje de los alumnos: a) "reforzamiento de los conocimientos previos de los participantes"; b) "la sesión permitió que se desmitologizaran muchas cosas, es decir, desmontar o deconstruir una serie de concepciones y pre-juicios acerca del movimiento".
   - Efectividad de la enseñanza: a) cumplimiento "con lo planificado tanto a nivel de las estrategias como, en los tiempos de la planificación"; b) "la actitud de los participantes era una a la hora de dar inicio a la sesión (apatía) y otra muy claro en el desarrollo y culminación de la misma (interés y preocupación por el tema)".
   - Clima motivacional, disciplina, etcétera: a) "la sesión se desarrollo en un clima de respeto y atención"; b) "el clima fue agradable, aunque su posturas al inicio evidenciaban desinterés por el tema y apatía, luego pudimos controlar la situación capturando su atención y tomando en cuenta sus intereses".

Como se observa, en dos de los cuatro ejemplares de cuestionarios (Nº 2 y Nº 3) no se hace evaluación de la efectividad de la aplicación de las estrategias. En esta investigación no se indaga sobre los posibles factores determinantes o influyentes en ello. Tampoco considera contar con elementos que permitan inferir dichos factores. La pregunta que encabeza en el instrumento la evaluación de la efectividad de las

estrategias es: "¿Qué tanta efectividad considera que obtuvo por el uso dichas estrategias en los siguientes aspectos?" (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 227). Como se observa, la pregunta se enfoca sobre los resultados obtenidos por el uso de las estrategias registradas anteriormente en el cuestionario.

Los seis ejemplares de instrumentos de evaluación, diseñados por participantes para aplicarlos en su campo de trabajo (respectivamente, tres productos asignados en Evaluación de los Aprendizajes y tres en Investigación Educativa) se presentan en el Anexo 38, y son los siguientes:

1. Escala de estimación. Elaborada para ser aplicada a un texto (un diálogo) producido en grupo en el marco de un objetivo específico asociado al tema Significado de la filosofía, en la materia Filosofía de Educación Media, Diversificada y Profesional. Los aspectos a valorar son: puntualidad en la entrega; ortografía y redacción; estructura del diálogo; fundamentación teórica; argumentación y capacidad de síntesis. La escala tiene diez (10) valores, que va de 0,5 a 5 puntos.
2. Lista de cotejo o de control. El instrumento es precedido de una tabla de planificación en la que se señala: ámbito; contexto; necesidades detectadas / problemática; acciones a generar; desarrollo de habilidades y destrezas; saldos esperados /estrategias de evaluación. Es elaborado para ser aplicado en talleres dirigidos a servidores públicos que trabajan en campo, en el marco de una jornada denominada "Conociendo Nuestra Ley de Tierras". Registra las siguientes actitudes: disposición para hacer la actividad; interactúa con los pares; participa en el debate grupal; respeta el derecho de palabra; tolera los aportes de los compañeros; tolera el aporte de los facilitadores; socializa sus ideas; presta atención a los demás.
3. Prueba escrita. El instrumento es precedido de una tabla de planificación en la que se señala: objetivos; nivel de complejidad; horas dedicadas; porcentaje de tiempo dedicado; tipos de reactivos seleccionados; valoración por tipo de reactivo; número de reactivos. El instrumento es diseñado para ser aplicado en la materia Filosofía de una carrera universitaria; consta de tres partes: la

primera parte es de respuestas alternas; la segunda, de localización e identificación; la tercera, de desarrollo y completación.

4. Prueba oral. El instrumento es precedido de elementos de planificación: objetivo de la prueba, duración de aplicación, tiempo de preparación para cada alumno y recomendaciones que se le ofrece al alumno. La prueba se aplica en la materia Castellano de Educación Media, Diversificada y Profesional. Está conformada por: a) una pregunta inicial; b) cuatro preguntas "de contacto para romper el hielo"; c) entrega de material para interpretación (historieta sin palabras); d) cuatro preguntas sobre la historieta; e) pregunta de preferencia literaria. La planificación de la prueba incluye la consideración de una escala de estimación para valorar una serie de aspectos observables durante la realización de la prueba.
5. Prueba escrita. Se señala la población a la que se aplica el instrumento y los criterios de evaluación. Se aplica en la materia Química de Educación Media, Diversificada y Profesional. Consta de tres partes: la primera, de respuestas alternativas; la segunda, de preguntas de opciones múltiples; la tercera, de desarrollo controlado.
6. Prueba de ejecución. El instrumento es precedido de una tabla de planificación, en la que se indica: objetivo específico cuyo logro se evalúa; tiempo de ejecución; nivel de complejidad del objetivo; rasgos a evaluar; puntuación asignada a cada uno de éstos. La prueba se diseña para ser aplicada en la materia Química de 9° Grado de Educación Básica. El instrumento tiene dos partes: a) las instrucciones generales para la ejecución de las acciones por parte del alumno; b) una lista de cotejo, acompañada de una escala valorativa, para asignar puntuación a la prueba.

Independientemente de que la calidad de algunos de los productos analizados (contenidos en los Anexos 29, 37 y 38) pudiera ser objeto de discusión, lo presentado sobre la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación, por parte de los participante del Programa en su campo de trabajo, dan evidencias del criterio N° 2: el Programa los capacita para evaluar las estrategias de aprendizaje de sus estudiantes y

los productos del aprendizaje en términos de conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, así como para evaluar la aplicación que aquéllos hacen de estrategias de enseñanza.

En relación con este resultado de la formación dada al participante del Programa, el profesor de Evaluación de los Aprendizajes (Tercer Semestre) e Investigación Educativa (Cuarto Semestre) sostiene que los estudiantes, en lo que se refiere al proceso de evaluación:

> Notan un cambio en la calidad de lo que se puede preguntar o lo que le pueden prestar atención, o a lo que le pueden dar utilidad o a lo que le puedan dar transferencia a, allí ellos reportan cambios significativos, o sea por ejemplo, en el plano del hacer profesional. (134:83)

Respecto del criterio de desempeño N° 3 (Emplea la evaluación como un proceso continuo dirigido a contribuir con el mejoramiento del proceso de enseñanza), los estudiantes sostienen que, como producto de su participación en el Programa:

1. Evalúan procesos, no solamente dominio de contenido. Esto se muestra, por ejemplo, con las evaluaciones de las estrategias de aprendizaje, realizadas como un producto para Didáctica Especial I (Anexo 29), y la aplicación de listas de cotejo para evaluar actitudes, diseñadas para Evaluación de los Aprendizajes (Anexo 38). Véase evidencias del criterio de desempeño N° 2.
2. Aplican no sólo la evaluación cuantitativa sino también la cualitativa. Buena parte de las evaluaciones presentadas como evidencias del criterio N° 2 son de tipo cualitativo.
3. Realizan consideraciones de flexibilización, con la finalidad de responder a situaciones particulares de estudiantes.
4. Orientan, gracias a lo anterior, la evaluación principalmente hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dado que, aparte de los proyectos de investigación (los cuales son objeto de atención a propósito de la Competencia Investigativa), no se cuenta con evidencias empíricas que muestren las acciones mediante las cuales el participante del Programa le da uso formativo a la evaluación que realiza en su campo de trabajo, vale aquí citar

declaraciones de varios participantes, que sostienen aplicar la evaluación como un recurso para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Un estudiante del Cuarto Semestre escribe en su Memoria Final:

> Anteriormente realizaba tres exámenes escritos cada uno podía tener de dos a tres problemas y con esa información obtenía la calificación cuantitativa necesaria para aprobar o reprobar la materia. Se modificó, no sólo la cantidad de pruebas, sino que se añadieron otros tipos de prueba para tener una evaluación más real y acercarnos más a la evaluación con visión constructivista. Comencé con mandar tareas, antes de las pruebas y realizar talleres en las clases, donde se reunían en grupo con libro abierto y yo iba caminando para ayudarlos en cualquier duda que tuvieran. (101:74)

El estudiante marca varias diferencias (relacionadas entre sí) entre el antes y después de cursar el Programa, en lo que respecta al uso que le da a la evaluación: a) antes: reducción de la evaluación a tres pruebas conformadas cada una por dos o tres problemas; ahora: aumento del número de pruebas e incorporación de cambios en el tipo de prueba, "para tener una evaluación más real y acercarnos más a la evaluación con visión constructivista"; b) incorporación de talleres con participación mediadora de su parte; c) incorporación de asignaciones para fuera del aula antes de las pruebas.

Un egresado expone:

> Para mí, la evaluación era una prueba, tres pruebas, en segundo semestre, tres preguntas y punto, dos problemas y ya; o sea yo, los interrogatorios, hacía interrogatorios como para que estuvieran pendientes, como un recurso didáctico más que como parte de la evaluación (como para yo saber), sino como para que ellos..., pero nunca como parte de la evaluación, [los hacía] como para que ellos se preocuparan por entender, como para que ellos se dieran cuenta, no para yo darme cuenta de las fallas que ellos tenían, para afincar más sobre esos temas. (144:141)

El participante del Programa, ya egresado, sostiene que gracias a éste introduce un cambio en el uso del interrogatorio. De usarlo solamente como un recurso motivacional (para que los estudiantes "estuvieran pendientes", "se preocuparan en entender"), lo emplea ahora también como una fuente de información para regular su actuación como docente: "para yo saber", "para yo darme cuenta de las fallas que ellos tenían, para afincar más en esos temas".

Un participante señala: "Yo antes me dedicaba a..., solamente tres parciales y un trabajo. Ahora estoy haciendo talleres en el salón." (146:58). La diferencia que marca

en su declaración respecto de su pasado en el que reduce la evaluación a su función sumativa, es la realización de una actividad que, por su naturaleza, es –a la vez–de aprendizaje y de evaluación: el taller.

Un egresado sostiene que:

> Hay que evaluar tu grupo para poder diseñar o escoger una dinámica. Tienes que evaluar, tienes que medir, el tipo de participantes, el tema que estás escogiendo o el tema que te corresponde dar en ese momento determinado; la hora en que vas a dar ese tema: no es lo mismo dar una clase a las 10:00 de la mañana que a la 1:00, después de almuerzo. Entonces, ahí tienes que evaluar, tienes que medir. Tienes que diagnosticar, tienes que hacer un diagnóstico. (153:66)

En la cita se argumenta que la selección de una dinámica de clase depende de varios factores que hay que valorar. En entrevistado señala tres factores: tipo de participantes, tema, momento del día.

Por su parte, el profesor de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa sostiene que los estudiantes, con el análisis de los resultados de las evaluaciones que realizan en su campo de trabajo, implementan modificaciones en su práctica docente:

> Ante los actos de planificar el proceso, diseñar instrumentos y analizar la información posterior, inmediatamente los resultados, analizarla y saber o poder saber, poder establecer alternativas de solución hacia algo que está previsto; o sea, no solamente saben el impacto sino cómo poder corregirlo para que eso se elimine. (135:88)

En síntesis, tal como se recoge en la Figura 32, el desarrollo de la competencia pedagógica de los participantes del Programa se manifiesta en tres unidades de competencia: Planifica experiencias educativas; Aplica estrategias de enseñanza y Evalúa experiencias de enseñanza-aprendizaje. Para los criterios de desempeño de las distintas unidades se cuenta con evidencias principalmente constituidas por: a) declaraciones de participantes y egresados del Programa, expuestas en entrevistas y en las reflexiones contenidas en portafolios docentes y memorias finales; b) artefactos elaborados por los participantes, contentivos de aplicaciones en su campo de trabajo y reportados en distintas materias del Programa.

Los artefactos que dan evidencias de los criterios de desempeño de las referidas unidades de competencia están constituidas por: planificaciones de clase, planificaciones de usos de recursos de la Web, evaluaciones de estrategias de aprendizaje y de enseñanza, instrumentos de evaluación.

En el análisis de los señalados artefactos no se aborda el asunto de su calidad. Como puede comprenderse por el análisis realizado, los artefactos analizados presentan notables diferencias en su calidad y, por tanto, permiten inferir importantes diferencias en los aprendizajes logrados por los participantes. Sin embargo, para efectos de evidenciar el cumplimiento de los criterios de desempeño elaborados, tales diferencias en calidad y aprendizaje no constituyen elementos decisivos. Puede aseverarse que la competencia se alcanza, aunque en niveles que pueden ser superados.

Además de los indicados grupos de evidencias (declaraciones de participantes y artefactos elaborados por ellos), también se presentan –como una tercera fuente de datos– declaraciones de profesores. El análisis permite sostener que las distintas fuentes informativas coinciden en evidenciar el alcance de las tres unidades de la Competencia Pedagógica en los participantes del Programa.

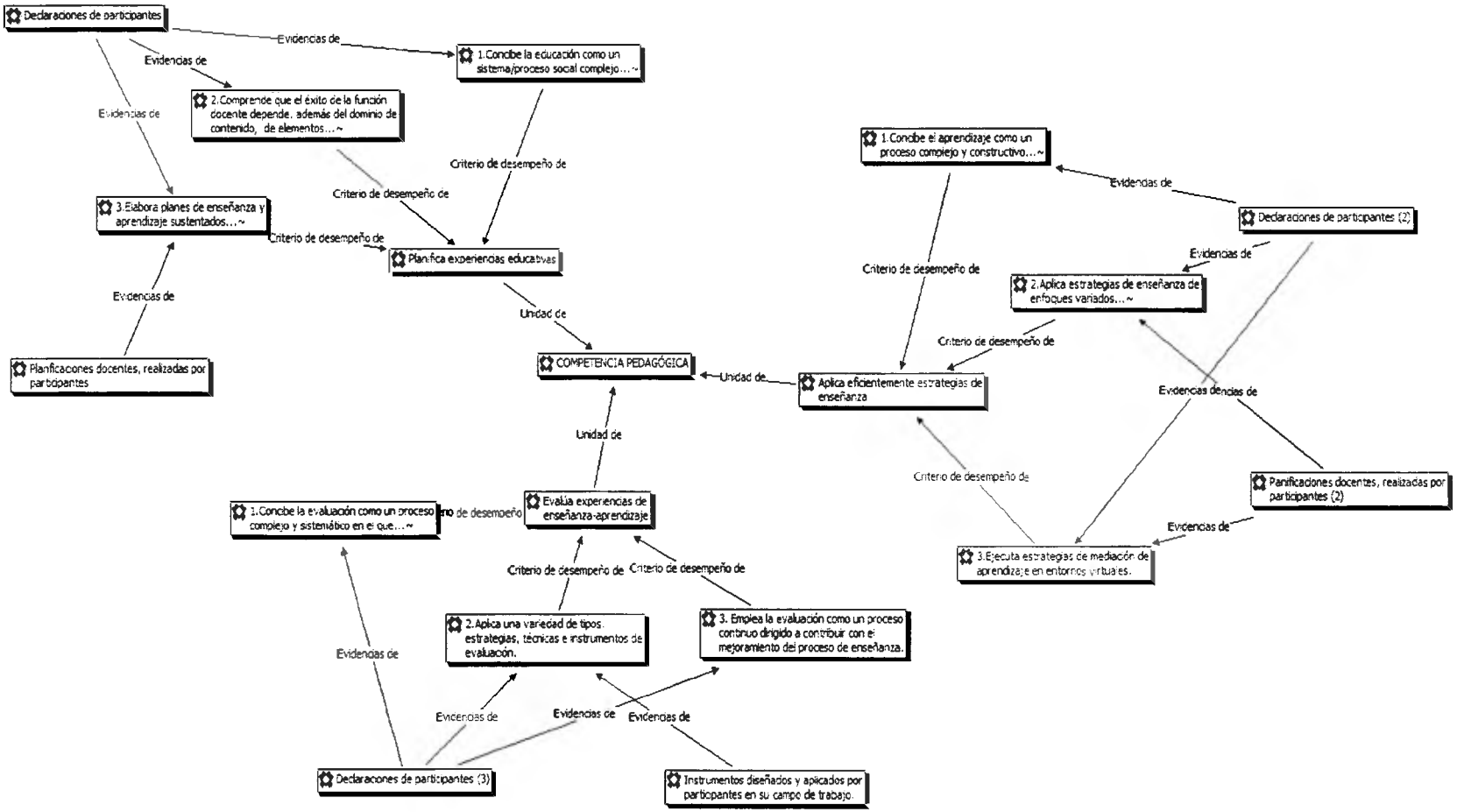

Figura 32. Unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias de la competencia pedagógica desarrollada en el Programa objeto de estudio.

Competencia Investigativa

¿Ser investigadora en acción?, nunca me lo había planteado. ¿Tuvo impacto en mi quehacer como educadora?, por supuesto que sí.
Egresada del Programa

Como se señala en la introducción de este capítulo, la Competencia Investigativa constituya una competencia emergente durante el análisis, no estando prevista en el Diseño Curricular del Programa. Por tal razón, no se cuenta previamente con una definición para la misma, debiéndose proponer o asumir una definición de alguna fuente distinta.

La fuente de la que se toma la definición que a continuación se presenta es la propuesta de rediseño curricular de la carrera Educación de la UCAB (en su estado de arte actual), la cual se está realizando sobre la base de competencias. En dicha propuesta se considera como una competencia profesional básica de la carrera Educación, la competencia *Desarrolla proyectos de investigación e innovación educativa*. Tal como está definida, puede considerarse corresponder con la competencia denominada competencia investigativa en la presente investigación: "Diseña, ejecuta y evalúa proyectos dirigidos a la producción e innovación cognoscitiva o tecnológica requerida para el desarrollo de su ejercicio profesional y la transformación del entorno, en un contexto global." (Escuela de Educación de la UCAB, 2010).

La competencia investigativa se analiza en cuatro unidades de competencia: a) Recoge datos de manera sistemática; b) Diseña investigaciones educacionales orientadas al cambio; c) Evalúa la implementación de planes de intervención; d) Reflexiona sobre su experiencia. En las Tablas 33, 34, 35 y 36 se presentan, respectivamente, los criterios de desempeño de las referidas unidades de competencia y las evidencias de dichos criterios. La prosa presenta el análisis que soporta la información contenida en las referidas tablas.

Unidad de Competencia: Recoge Datos de Manera Sistemática

Definición de la unidad de competencia: Hace uso de una variedad de técnicas e instrumentos de recolección de datos, en función de realizar diagnóstico de situaciones problemáticas en el contexto educativo en que se desempeña y de evaluar la implementación de planes orientados a la atención de tales situaciones.

Tabla 35. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia recoge datos de manera sistemática.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Comprende que el docente puede ser un investigador si en su práctica profesional realiza acciones dirigidas a generar conocimiento que le permita mejorar dicha práctica.	Declaraciones de participantes: 11:42; 16:19; 20:44; 40:58; 77:79; 122:25; 150:216.	Todo docente es un investigador en su práctica profesional, buscando siempre mejoras en su labor, en su día a día dando lo mejor de sí, enseñando y aprendiendo al mismo tiempo, buscando una educación de calidad. (16:19)
2. Diseña instrumentos de recolección de datos afines a la investigación educativa.	Cuestionarios, guías de entrevistas, listas de cotejo, escalas de estimación, pruebas.	Instrumentos señalados y descritos como evidencias del indicador N° 2 de la unidad de competencia Evalúa experiencias de aprendizaje. Cuestionarios, guías de entrevistas y prueba, incluidos en proyectos de investigación del eje integrador.
3. Hace uso variados de técnicas e instrumentos de recolección de datos en el contexto en el que se desempeña.	Declaraciones de participantes: 76:9; 78:117; 94:85; 96:12; 144:137; 153:37. Instrumentos señalados en criterio N° 2.	Las mismas evidencias que en el criterio de desempeño N° 2.

El criterio de desempeño N° 1(Comprende que el docente puede ser un investigador...) es de naturaleza conceptual; las evidencias aportadas son declaraciones de los participantes del Programa. De acuerdo con las mistas, un docente es un investigador si en su práctica profesional, "curioso y atento a la dinámica escolar" (20:44), busca "analizar los elementos que entran en juego en el proceso de enseñanza – aprendizaje" (11:42) y mejorar su labor, "enseñando y aprendiendo al mismo tiempo". (16:19); si "se reinventa una y otra vez [...], y sabe que es sujeto y objeto en el proceso educativo" (40:58)

El criterio N° 2 es de naturaleza procedimental. Las evidencias están constituidas por una variedad de instrumentos de recolección de datos (dentro de los que están incluidos los de evaluación) diseñados por los participantes del Programa: a) los instrumentos señalados y descritos como evidencias del indicador N° 2 de la unidad de competencia Evalúa experiencias de aprendizaje, correspondiente a la Competencia Pedagógica; b) Cuestionarios, guías de entrevistas y prueba, incluidos en proyectos de investigación del eje integrador (Anexo 39). Dado que el primer grupo de evidencias se tiene analizado a propósito de otra unidad de competencia, a continuación se presenta una síntesis informativa sobre el segundo grupo. Para contextualizar la elaboración de los instrumentos, se presenta el título del proyecto al que pertenece cada uno de éstos.

Tal como se presentan en el Anexo 39, de los proyectos de investigación recopilados, se extraen ocho ejemplares de instrumentos: a) cuatro cuestionarios para estudiantes; b) un cuestionario para docentes; c) una guía de entrevistas para estudiantes; d) una guía de entrevista para docentes y e) una prueba escrita.

Los instrumentos que van del N° 1 al N° 4 son cuestionarios elaborados para encuestar estudiantes respecto del tópico central de los respectivos proyectos. El N° 1 consta de 21 preguntas: 19 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas finales. Se elabora en el marco de un proyecto cuyo objetivo general reza: "Identificar las estrategias que pudieran conducir a los alumnos a preparase de manera adecuada para sus evaluaciones" (Anexo 39, Proyecto 1, p. 20).

El cuestionario N° 2 consta de cuatro preguntas abiertas, y se elabora en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo general reza: "Mejorar el comportamiento y la comprensión de los contenidos en jóvenes con problemas de disciplina." (Anexo 39, Proyecto 2, p. 4)

El cuestionario N° 3 consta de 43 preguntas: 20 cerradas y 23 abiertas, distribuidas de la siguiente manera: a) preguntas cerradas: 1 – 3, 14, 18, 20, 21, 24 – 31, 34, 36, 38 y 39; b) preguntas abiertas: 4 – 13, 15 – 17, 19, 22, 23, 32, 33, 35, 37 y 40 – 34. Se elabora en el marco de un proyecto cuyo objetivo general dice:

> Lograr cambios tangibles en la relación del individuo con su proceso educativo a través de la generación de hábitos, compromisos y disposiciones que permitan desarrollar el sentimiento de que la educación es una propiedad valiosa de cada individuo, la cual debe y puede ser construida en función de las necesidades, gustos e intereses del mismo. (Anexo 39, Proyecto 3, p. 8)

El cuestionario N° 4 consta de dos partes; la primera contiene 11 preguntas abiertas, y la segunda, cinco preguntas cerradas. Se elabor en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo está redactado como "Indagar las motivaciones por las cuales un adolescente reacciona de manera ante determinadas situaciones del ámbito escolar del Colegio Santa Rosa de Lima." (Anexo 39. Proyecto 4, p 6). Debe aclararse que en el objetivo del proyecto luce faltante un adjetivo entre la palabra "manera" y la palabra "ante". El docente que revisa el proyecto no parece haberse dado cuenta de dicho faltante, pues no se registra observación alguna.

El cuestionario N° 5, elaborado para encuestar a docentes, consta de cuatro preguntas abiertas. Se elabora en el marco de la misma investigación para la que se elaboró el cuestionario N° 2.

El instrumento N° 6, una guía de entrevista para estudiantes, consta de 10 preguntas abiertas. El instrumento se elaboró en el marco de un proyecto cuyo objetivo general señala ser: "Incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la capacidad lectora de los Estudiantes del curso Problemas Sociales Contemporáneos de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Santa Rosa." (Anexo 39. Proyecto 5, p. 16)

El instrumento N° 7, una guía de entrevista para docentes, consta de ocho preguntas. Se observa que la mayoría de están redactadas al estilo de las preguntas cerradas, pues pueden responderse con un "sí" o un "no" (por ejemplo: "[¿] Estarías dispuesto a colaborar para diseñar estrategias que mejoren el proceso enseñanza aprendizaje?") o tienen otra forma de ofrecer alternativas dicotómicas (por ejemplo, "[¿] Prefieres impartir la clase tradicional o innovar con los estudiantes?". Tal tipo de preguntas no es la indicada para las entrevistas; sin embargo, cada pregunta del instrumento puede servir para focalizar la atención y, de acuerdo con la respuesta, permitir la indagación sobre los motivos de la misma u otros aspectos asociados. El instrumento se elabora en una investigación cuyo objetivo general indica: "Proporcionar nuevas herramientas de enseñanza a los docentes del primer año de secundaria en grupos numerosos en la Unidad Educativa Colegio 'Santa Lucia' Yaritagua- Estado Yaracuy, durante el año escolar 2009-2010." (Anexo 39, Proyecto 6, p. 18)

El instrumento N° 8, la prueba escrita, de tipo objetivo, consta de 10) reactivos de selección simple. Es elaborada en el marco de un proyecto de investigación cuyo objetivo general expone: "Diseñar una propuesta metodológica que incluya el empleo de métodos audiovisuales en el aula para la cátedra educación religiosa de 3° y 4° año, de la U.E colegio san Agustín." (Anexo 39, Proyecto 7, p. 12)

Por su parte, el criterio de desempeño N° 3, que es de naturaleza procedimental, tiene como parte de las evidencias, los mismos instrumentos presentados para el criterio de desempeño N° 2. Ello, debido a que todos los instrumentos referidos son diseñados con la intención cumplida de su aplicación en un contexto real. Además de dichas evidencias, se cuenta con declaraciones de los participantes del Programa. De acuerdo con dichas declaraciones, los participantes: a) reconocen la importancia de aplicar de manera sistemática técnicas de recolección de datos en función de lograr el conocimiento requerido para el diseño de estrategias; b) triangulan la información proveniente de distintas fuentes u obtenida por distintas técnicas y, sobre la base de los resultados, diseñan cambios en su práctica.

Unidad de Competencia: Diseña Investigaciones Educacionales Orientadas al Cambio

Definición de la unidad de competencia: Sobre la base del análisis de los factores intervinientes en una situación educativa problemática, planifica la implementación de estrategias de solución, sustentadas teóricamente.

Tabla 36. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia diseña investigaciones educativas orientadas al cambio.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Diagnostica situaciones problemáticas en contextos educacionales, haciendo uso de conocimientos propios de distintas disciplinas.	Declaraciones de participantes: 4:15; 14:7; 20:8; 76:10; 76:13; 77:50; 78:28; 78:29; 94:159; 96:11; 99:29; 101:19; 111:6; 123:7; 144:129. Diagnósticos presentados como Fase I del Proyecto de investigación en Primer Semestre.	En las materias Psicología y P. Profesional he encontrado una especial simbiosis [...] e igual que entre Introducción al Estudio de Hombre y Sociología. [...] integración de diferentes ópticas para acercarse a la realidad desde diferentes dimensiones del saber. (4:15) El diagnóstico presentado en cinco proyectos de investigación.
2. Elabora planes de acciones orientados a la mejora de situaciones diagnosticadas, con base en conocimientos de distintas disciplinas.	Declaraciones de participantes: 20:64; 78:47; 78:93; 99:78; 150:173. Planes de acción realizados como Fase II del Proyecto de investigación en Segundo Semestre.	La realización del plan requería seleccionar estrategias (...) En este punto se integraban las 4 materias del semestre (además de las 4 del período anterior). (78:47) Los planes de acción presentados en cinco proyectos de investigación.

El criterio de desempeño N° 1 (Diagnostica situaciones problemáticas en contextos educacionales, haciendo uso de conocimientos propios de distintas disciplinas) cuenta con dos tipos de evidencias: a) declaraciones de participantes; b) la muestra de diez informes finales contenidas en el Anexo 40, entregados cinco en Práctica Profesional I y cinco en Práctica Profesional III (en el referido anexo, los informes se denominan proyectos, para hacer referencia al contenido de los mismos). El primer grupo de evidencias, las declaraciones de los estudiantes convergen en una aseveración: las herramientas teórico-metodológicas adquiridas les permite realizar diagnósticos de situaciones problemáticas en su campo de trabajo educativo.

En el segundo grupo de evidencias (los informes finales contenidos en el Anexo 40) se observa que el participante analiza la situación problemática identificada en su campo de trabajo, en función de determinar los factores que contribuyen a dar explicación a la misma o las implicaciones de la situación. Como se ha señalado, el Anexo 40 contiene diez (10) informes finales o proyectos. Para minimizar el volumen informativo, se ofrece información acerca de los diagnósticos contenidos en los cinco primeros proyectos, cuatro de los cuales corresponden con informes finales entregados en Práctica Profesional I, materia cuya finalidad central es la elaboración del diagnóstico, y uno el último de dichos cinco, con un informe final entregado en Práctica Profesional III, materia cuya finalidad central es implementar y evaluar el plan de acción.

Proyecto N° 1. Presenta como problema el hecho de que, en una institución educativa privada, "ciertos grupos" de estudiantes de 9° Grado de Educación Básica y Primer Año de Educación Media, "no se preparan suficientemente para sus evaluaciones porque cuentan con la alternativa de una segunda forma de evaluación." (p. 11). De acuerdo con lo que se expone, tales estudiantes basan su conducta en el:

> Artículo 112 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación , el cual establece la prerrogativa para aquellos estudiantes que no alcancen la nota mínima aprobatoria, de solicitar una segunda forma de evaluación cuando el número de aplazados en dicha evaluación sea igual o mayor al 30% del total de alumnos que hayan realizado la evaluación. (p. 11)

El participante-investigador señala tres efectos contraproducentes del hecho referido, correspondiendo cada efecto una dimensión del problema: a) "entorpece el normal desarrollo de la planificación del docente" (p. 11), lo cual constituye la dimensión administrativa; b) "se genera desgaste del docente" (p. 12), lo que representa la dimensión psicofísica; c) "pudiera ser perjudicial para su desarrollo y formación en valores [de los estudiantes], por cuanto esta prerrogativa es utilizada como una manera de evadir la responsabilidad de preparase correctamente para la primera forma de evaluación" (p. 12), correspondiendo este efecto con la dimensión ética del problema.

El participante-investigador se detiene en esta última dimensión y, en la sesión Análisis de las causas, señala que la situación "está relacionada con el desarrollo, social-cognitivo y moral de los alumnos" (p. 15). Pasa, entonces, a realiza un estudio de literatura asociado con el desarrollo moral desde enfoques cognoscitivista y sociocultural. Es por esta dimensión (moral) que busca, mediante su plan de acción, intervenir en el problema planteado.

Proyecto N° 2. Señala como problema la manifestación de un conjunto de "actitudes de indisciplina" que se manifiestan en las secciones de 5° y 6° Grados de Educación Básica de unidad educativa oficial, concretándose dichas actitudes en "algunas conductas dentro del aula de clases como: movilidad excesiva, ruido, actitudes molestas (hablar, distraerse, realizar actividades de otras áreas), burlas hacia los compañeros, actitud despreciativa." (p. 3). En un capítulo dedicado al diagnóstico, se identifican factores contextuales (internos a la institución) y psicológicos (propios del alumnado).

De los factores contextuales, se señala una amplitud, algunos de los cuales son los siguientes:

1. Condiciones físicas:
    - Salones con dimensiones insuficientes para los 30 estudiantes de cada sección.
    - Deterioro de recursos: pupitres, pizarrones, borradores.

- "Muchos [de los pupitres] son de tamaño reducido haciendo que los alumnos se quejen por la incomodidad que esto ocasiona" (p. 6)
- "La iluminación es pésima y no hay muy buena ventilación" (p. 6)
- "El patio de recreo es pequeño y los estudiantes no pueden desplazarse con tranquilidad" (p. 6)

2. De los docentes: "Las maestras tienen un sueldo mínimo sin ningún tipo de beneficios y los profesores tienen un salario que depende de las horas trabajadas, esto sin ningún beneficio." (p. 6)

Como factores psicológicos, en el informe se presentan los que siguen:

3. "Un proceso de socialización fuera de los parámetros normales, ya que el 50% de los mismos [los alumnos de la institución] tuvieron que salir a trabajar en supermercados, el comercio informal, atención de bodegas, etc" (p. 8)
4. El "ambiente de violencia [de las zonas en las que habitan los alumnos] gracias a la inseguridad que padecemos en nuestro país" (p. 8)
5. Aunque el número de hembras dobla el de los varones en cada sección, "el predominio del sexo masculino se hace notar en el liderazgo, toma de decisiones y maneras de realizar las actividades" (p. 8)
6. Interés de los alumnos por "trabajos en grupo que tengan que ver con competencias" (p. 8).
7. "Muchos de ellos [los alumnos] son muy inquietos, una vez uno de ellos rompió el ventilador del salón mientras estaban solos" (p. 9)
8. Familias con "estudios básicos, esto supone un duro proceso en cuanto a su estrato socio-cultural" (p. 9)

En la sesión Relación del problema con la literatura, se interpretan los factores referidos desde enfoques cognitivistas sobre el desarrollo moral así como desde planteamientos pedagógicos sobre la educación en valores. Igualmente, se aborda el tópico de la atención, con apoyo en un enfoque cognitivo.

Proyecto N° 3: Se expone como problema la pérdida de interés del estudiante de educación superior por su proceso formativo, manifiesta en la carencia de hábitos de estudios. El problema, aunque en su exposición se acusa respecto de todo el país, se

centra finalmente en un curso de Ética y Docencia de un programa de formación docente de una institución oficial, correspondiente a una sede ubicada en Caracas. El curso está constituido por estudiantes del 5° y 6° semestres de la carrera.

Con apoyo de literatura, como factores del problema se señalan elementos del contexto institucional y elementos psicológicos de los estudiantes. Parte de los factores institucionales pueden encontrarse como una secuencia causa-efecto entre los párrafos de un apartado denominado Importancia y factibilidad:

1. Obstáculos para "llevar a buen término los programas establecidos a priori por el docente": "constantes protestas estudiantiles", "paros interminables". (p. 9).
2. Consecuentemente, compresión de los programas en períodos reducidos, "lo cual termina siendo ficticio, dándole al alumno una cantidad de material que a duras penas digiere [...],un barniz de contenidos que termina cayéndose a los pocos días". (p. 9)
3. Y, finalmente, pérdida del valor de la educación para el educando: "termina siendo un fraude, una inversión innecesaria de tiempo que sólo conduce a la búsqueda de un papel que los alumnos reciben". (p. 9)

Los referidos factores –interpretados desde un enfoque pedagógico centrado en la crítica a las instituciones educativas– son retomados en el apartado Descripción del contexto. Se explica aquí que las referidas protestas y suspensiones de actividades son debidas al descontento con:

1. "La asignación [insuficiente] de recursos financieros y su utilización". (p. 15): "falta de mantenimiento de los ascensores [...]; la carencia de bebederos; la falta de material para hacer las prácticas" (p. 15).
2. La inseguridad: "robos entre compañeros [...] el ingreso de personas ajenas a la institución, que mediante el uso de armas de diversa índole han cometido fechorías" (p. 15)

Por su parte, los factores vinculados con el hábito son estudiados desde un enfoque filosófico y otro psicológico. Los aportes de este último son presentados en un apartado titulado Descripción del grupo, y están referidos a las etapas en las que – de acuerdo con teorías afines a enfoques cognitivos y psicodinámicos– se encuentra

el grupo predominante de la población a la que va dirigido el proyecto: jóvenes entre 22 y 27 años. En la caracterización del grupo se señala que:

1. "'Los integrantes se hallan en el período del "crecimiento biológico continuado, madurez sexual, expansión de actividades, autoderminación'" (Rice, P. (1997). No se indica la página de la referencia. La cita se encuentra en la p. 12 del proyecto.
2. "Están [los estudiantes] en la etapa en que desean independizarse abandonando a la familia e ingresando en actividades independientes y relaciones personales, [...] No obstante la mayoría, un 95%, no cuenta con estabilidad laboral o un espacio propio para vivir." (p. 12).
3. "El grupo se ubica en el rango del pensamiento posformal, ya que 'los dilemas morales están estructurados con mayor claridad' desafiando la visión simple y polarizada del mundo" (p. 12). Sin embargo, más adelante se señala: "No obstante, encontramos en el grupo algunos casos de pensamiento inmaduro, en los cuales se observa tendencia a culpabilizar a otros por los propios desempeños" (p. 13).
4. "Según la clasificación de Schaie, modelo del desarrollo cognoscitivo durante el ciclo vital, el grupo escogido se encontraría en su gran mayoría en la 'etapa de logros'" (p. 13). Sin embargo, luego se sostiene: "no obstante todavía no han alcanzado los logros indispensables (carrera, metas), lo cual los ubica ambiguamente entre estos dos niveles." (p. 13)

Nótese que en la descripción del grupo, en varias oportunidades se contrasta lo que sostienen las teorías respecto a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el grupo etario, con lo que se observa en el grupo de trabajo. El contraste es lo que se presenta como influyente en la situación problemática enfocada en el proyecto.

Proyecto N° 4. Expone como problema el acoso escolar manifiesto en una institución educativa privada caraqueña que ofrece Educación Básica y Media; "fenómeno que se encuentra impregnado por una atmosfera de violencia, que no sólo contamina y trastoca la convivencia entre los formandos, sino que altera la totalidad de la vida académica de la institución. (p. 2). El fenómeno se registra particularmente

"entre los adolescentes de 13 a 15 años de edad" (p. 2), y la atención es centrada en un grupo de 9° Grado de Educación Básica, conformado por 42 alumnos.

En el Capítulo 2 del proyecto, titulado Diagnóstico completo, se señala un conjunto de características del grupo, que pueden estar asociados con el fenómeno estudiado. Tales características – las cuales son interpretadas a la luz de teorías cognitivas y socioculturales– son:

1. Los alumnos "aprenden a través de la interacción social." (p. 14)
2. La sección "cuenta con un setenta y cinco por ciento (75%) de asistencia a las diversas cátedras." (p. 15)
3. La sección "cuenta con un ochenta por ciento (80%) de participación activa." (p. 15)
4. En la sección, la motivación "se evidencia con un porcentaje del cincuenta y dos por ciento (65%)". (p. 16)
5. El rendimiento académico de la sección es: "calificación general catorce (14) puntos (lapso I) categoría regular y de quince (15) puntos categoría bueno [en segundo lapso]" (p. 17)

Además de las referidas características del grupo, se señala una de la institución, asociada con el fenómeno: los mecanismos de control de la disciplina. Tales mecanismos son: "el libro diario, boleta de amonestación y los registros anecdóticos. Bajo estos procedimientos se ha logrado minizar las incidencias del acoso escolar en la colegio" (p. 18)

Proyecto N° 5. Nota previa: aunque el informe, en su portada, está fechado mayo 2009, el mismo se entrega al docente de Práctica Profesional III mediante la sesión página de grupo de la Plataforma tecnológica el 27 de febrero de 2010; por otra parte, presenta un título correspondiente con el producto central de Práctica Profesional II: Avance de plan de acción. Se comprende así que el autor del proyecto, al hacerle las modificaciones que lo convertirían en el informe final para Práctica Profesional III, olvidó modificar en la portada del producto referido los datos señalados.

El proyecto presenta como problema el "bajo desempeño en la comprensión de lecturas de textos de carácter filosófico" (p. 8), observado en los estudiantes de un

curso perteneciente a una universidad privada ubicada en Caracas. Entre los apartados de la Documentación del Problema y del Análisis de las causas se presenta un factor al que se le atribuye el fenómeno: "Los estudiantes leen muy poco, no sólo lo referente a la materia sino cualquier cosa y eso les hace tener un vocabulario limitado y capacidad de leer por largos períodos de tiempo" (p. 11). Este factor, a su vez, se presenta como resultado de otro: el hecho de que el proceso de alfabetización, "que se realiza en los primeros momentos de la vida académica del estudiante, no esta arrojando los resultados que deseamos como sistema educativo" (p. 11).

Además de este factor explicativo del problema enfocado en el Proyecto, se señala otro que abre la posibilidad para el éxito de la intervención que se propondrá: "Los estudiantes [...] tienen interés en la materia y piensa que los temas tratados le sirven y les servirán en el futuro" (p. 11)

En el apartado Relación del problema con la literatura, el principal factor al que se atribuye el problema (fallas en la alfabetización) es interpretado desde un enfoque complejo de dicho proceso, "que comprende cuatro dominios: hablar, escuchar, leer y escribir." (p. 12). Asimismo, se hace uso de un enfoque sociocultural para explicar el proceso y sus resultados. Por otra parte, se presentan planteamientos acerca de etapas o fases en el aprendizaje de la lectura y se razona acerca de la necesidad de que el estudiante universitario maneje variados géneros literarios.

Los hallazgos presentados, en relación con el diagnóstico realizado en los proyectos investigativos, son consistentes con la opinión del profesor de Práctica Profesional I. El mismo, respecto del uso de contenidos de las distintas materias del Primer Semestre para la realización del diagnóstico de la situación problemática, sostiene:

> Cuando ellos [los participantes del Programa] están haciendo el diagnóstico de la parte contextual utilizan los aportes de la sociología; de la parte conductual de los estudiantes, de la descripción de lo que hacen los estudiantes de por qué actúan de una u otra manera, se utiliza lo que aprenden de la Psicología. Y toda la parte ética de la investigación, eso de que todo el mundo tienen que estar informado de que está siendo sujeto de la investigación, es la parte de Introducción al Estudio del Hombre; además de saber que está tratando con personas y que por eso esas personas tienen

que estar informadas y tienen que ser tratadas con respeto y más que todo, esas cosas que se aplican. Entonces, están todas relacionadas. (133:82)

En cuanto al criterio de desempeño N° 2 (Elabora planes de acción orientados a la mejora de situaciones diagnosticadas, con base en conocimientos de distintas disciplinas), es, al igual que el N° 1, de naturaleza procedimental. Las evidencias del mismo consisten en declaraciones de estudiantes y en los planes de acción diseñados durante el Segundo Semestre, en la Fase II del proyecto de investigación. Las declaraciones convergen en la aseveración de que los planes de acción son soportados en los contenidos manejados en diversas materias del Programa, en las cursadas en el período anterior y en las cursadas al momento de diseñar el plan.

En cada proyecto, el plan de acción contempla los siguientes elementos: a) objetivo general; b) objetivos específicos; c) estrategias de acción; d) técnicas; e) recursos; e) responsables; f) evaluación.

A continuación, se presenta una síntesis informativa de los planes de acción presentes en los cinco informes finales de Práctica Profesional III contenidos en el Anexo 40. De los componentes señalados en párrafo anterior, se señala: a) el objetivo general; b) la estrategia para lograr el objetivo; c) la estrategia de evaluación. Al igual que en caso del estudio del criterio de desempeño N° 1, se presenta el informe según el número que tiene en el referido anexo. En la enumeración se inicia con el N° 5 y se excluye el N° 7, por el hecho de que éste último –al ser el producto elaborado para Práctica Profesional I– no contiene plan de acción.

Proyecto N° 5. El objetivo del plan consiste en: "Incrementar, cualitativa y cuantitativamente, la capacidad lectora de los Estudiantes del curso Problemas Sociales Contemporáneos de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Santa Rosa." (p. 20). El proyecto presenta con poca precisión dos componentes importantes del plan de acción: la estrategia para el logro del objetivo y las técnicas para evaluar la efectividad del plan. La carencia de precisión está en el hecho de que la información de dichos componentes se expone dispersa en el proyecto, en apartados distintos al destinado para la exposición del plan: Estrategia de

solución, y no se sintetiza adecuadamente en la tabla estipulada para ello en el referido apartado.

De la estrategia para lograr el objetivo se señala: "La organización de unos Círculos de Lectura Reflexiva" (p. 18). Estos círculos se desarrollan durante 10 de las 14 semanas del período académico: entre la semana 3 y la 12. Se afirma luego, que "dividimos nuestro curso en seis grupos o círculos, quedando cada uno de ellos con un aproximado de 7 alumnos" (p. 22) y que "a cada grupo se le asigno un profesor guía que los acompañaba cada 15 días, dándole la oportunidad a los estudiantes a tener las dos experiencia, una con el guía la otra organizados por ellos mismos." (p. 23). En relación con la estrategia pedagógica implementada en los círculos de lectura reflexiva, se expone:

> A los estudiantes se les brindo el método: "Leer, Juzgar y Actuar" como vía para afrontar los textos asignados. Este método que se distingue por su sencillez busca que las personas que interactúen con el reconozcan los elementos claves de una lectura, los analices y consiga posibles utilizaciones prácticas para los mismos. Cuando el método habla de leer refiere a la lectura colectiva y voz alta de los miembros del círculo, buscando en el diccionario las palabras desconocidas y tratando de esclarecer las oraciones oscuras o complejas. En un segundo momento se busca juzgar los elementos que hemos destacados, reconociendo o no su veracidad, tratando de descubrir la intencionalidad del autor al plasmar esas ideas desde nuestras perspectivas éticas y sociales y por último y más importante nos hallamos frente al actuar, con ello se pretende descifrar utilidades prácticas de lo estudiados y actualizar esos datos a nuestro contexto vital. (p. 23)

Nótese en la cita la secuencia de momentos correspondientes a los indicados en el nombre del método: la lectura, la emisión y discusión de juicios y, finalmente, la actuación (consistente en "descifrar utilidades prácticas de lo estudiado"), correspondientes igualmente a los subprocesos de la reflexión tal como es promovida en el Programa: la toma de conciencia, la valoración y la transferencia (ver Capítulo 5 del presente informe)

En relación con la estrategia de evaluación, la tabla sólo presenta el término "monitoreo" (p. 20), proceso cuya realización es "de forma permanente" (p. 19). No se ofrece mayor información respecto de esta evaluación procesual. En otro capítulo (Resultados) se da información sobre los datos considerados en el monitoreo: a) "las

calificaciones obtenidas por el grupo en general durante la utilización de este método"; (p. 24); b) la calidad de la producción escrita en los exámenes y de la producción oral en las intervenciones:

> Los exámenes escritos de los alumnos a si como sus intervenciones en clase responde a un conocimiento más profundo de los temas abordados en nuestra materia y se evidencia un mayor dominio a la hora de reflexionar a partir de una lectura sugerida. (p. 24)

Además de la evaluación procesual o continua, en el mismo capítulo se exponen dos actividades de evaluación final del plan de acción:

> En las dos últimas semanas de clase se realizaron dos reuniones para evaluar la practica, la primera fue en asamblea general con estudiantes y profesores que compartieron sus impresiones y evaluaron la actividad y la segunda fue a puerta cerrada entre los tres profesores que acompañamos el proceso y que evaluamos si se cumplieron los objetivos propuestos. (p. 23)

Aunque, de acuerdo con la presentación en el informe, la prueba y la observación de la calidad de las intervenciones de los estudiantes son utilizadas como técnicas de evaluación procesual, las mismas, de acuerdo con el análisis de los resultados presentado en el informe, son empleadas para la evaluación final del plan (esto se estudia más adelante en este capítulo).

Proyecto N° 6. El objetivo consistie en "Proporcionar nuevas herramientas de enseñanza a los docentes del primer año de secundaria de la Unidad Educativa Colegio "Santa Lucia" Yaritagua- Estado Yaracuy , durante el año escolar 2009-2010." (p. 22). El mismo intenta responder a los inconvenientes que en el proyecto se exponen como consecuencias del alto número de alumnos por sección (entre 45 y 47), en aulas consideradas reducidas. Nótese que el objetivo, tal como está redactado, no señala el cambio que se espera lograr en el contexto de intervención (los docentes podrían adquirir nuevas herramientas de enseñanza y no aplicarlas); no obstante, en una página anterior del documento, se lee que lo esperado de dichas estrategias es que "mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje para los alumnos" (p. 21).

En relación con la estrategia a aplicar para lograr el objetivo, no se encuentra en el proyecto información inmediatamente clara. De hecho, lo que se registra como primera estrategia en la tabla del plan coincide con el objetivo: "Brindar herramientas

que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 22). No obstante, en la referida tabla (p. 22) se presentan, en la columna referida a las técnicas, las acciones que configuran la estrategia a seguir: a) realizar "reuniones para definir estrategias"; b) "conversación con los alumnos para informarle de las nuevas técnicas a utilizar"; c) "reunión de Padres y representantes para informarles y que estén al tanto de la situación"; d) "implementación de las nuevas estrategias, en las diferentes áreas"; e) "incentivar y motivar con premiaciones aquellos alumnos que alcancen buenos niveles de rendimiento"; f) "reuniones cada 15 días para ir realizando la evaluación".

De lo anterior, vale señalar la incongruencia que se presenta entre la acción de "definir las estrategias" en las reuniones de docentes y el objetivo de "proporcionar nuevas herramientas de enseñanza a los docentes". Mientras este objetivo atribuye a los docentes un papel receptor (de estrategias "proporcionadas"), la referida acción le atribuye un papel constructivo (en la definición de estrategias). En el apartado Resultados se precisa la acción: "trabajar en equipo y diseñar diferentes estrategias para ser aplicadas en el aula de clase" (p. 25).

Que las estrategias de enseñanza serían diseñadas y decididas en equipos docentes, permite inferir, por otra parte, por qué en el plan de acción no se señalan las herramientas o estrategias de enseñanzas que se planea proporcionar a los docentes: las mismas no están previamente definidas, entendiéndose que deben ser un producto del equipo docente.

En cuanto a las estrategias de evaluación, en la tabla del plan (p. 22) se registra una sola información: "reuniones cada 15 días para ir realizando la evaluación"; no se precisa las técnicas de recolección de datos insumos para esta evaluación procesual en grupo focal. Tal precisión se realiza en el apartado Resultados, en las que se señalan dos técnicas que, además, servirán para la evaluación final: a) la encuesta, mediante un cuestionario de ocho preguntas dicotómicas y b) la observación, con registros en un diario de campo. La encuesta estuvo dirigida a "verificar si [el estudiante] se siente a gusto con la nueva forma de manejar la enseñanza y si obtiene buenas calificaciones a la par de obtener el aprendizaje." (p. 26)

Por su parte, en el diario de campo llevado por cada docente "se reflejaban

situaciones especificas que permitían ver la participación, el nivel de dificultad, y se refleja lo que les gusta y lo que no les gusta a los estudiantes" (p. 26).

Proyecto N° 8. Se plantea como objetivo "Mejorar las relaciones de convivencia de los estudiantes de segundo de ciencias en la Unidad Educativa Nacional Ramón García de Sena en la Victoria. Estado Aragua." (p. 34). La serie de estrategias, tal como están expuestas en la tabla del plan de acción (pp. 34-35), se concibió para aplicarse durante siete meses; y está conformada por la siguiente secuencia: a) "revisión de los libros de la institución"; b) "entrevista a los alumnos y docentes", ambas estrategias en función de lograr el objetivo específico 1: "identificar [...] el incumplimiento de las normas de convivencia de la institución"; c) elaboración, por parte de los estudiantes, "de murales o trípticos que colocarán en las carteleras Del Liceo", en función de lograr el objetivo específico 2: "recordar a los estudiantes que existe un manual de normas de la Institución"; d) formación "de clubes de buena convivencia" entre los estudiantes, en función de "Lograr una asociación de estudiantes que motive a los demás compañeros al logro del respecto a las normas".

Se observa que las dos primeras estrategias concebidas constituyen técnicas de recolección de datos requeridas para el diagnóstico de la situación, no para intervenir en ésta con miras a modificarla. Por ser así, en el Capítulo II de dicho proyecto (Estudio del problema), se expone que la información sobre el problema es obtenida, en parte, mediante "conversaciones con docentes y autoridades del plantel y con los mismos estudiantes, que aportan a veces situaciones de incumplimiento de normas que transcienden al control de la Institución." (p. 13)

En cuanto a la evaluación del plan de acción, éste contempla una evaluación procesual y una evaluación final; respectivamente: la evaluación de las estrategias diseñadas para el logro de los objetivos específicos del plan será realizada, a lo largo de la implementación de éste, "por estudiantes y profesores mediante la técnica de la Observación" (p. 35); los cambios en el cumplimiento de las normas de convivencia –que es el objetivo general del plan– "sera evaluado por el docente mediante las encuestas y la Observación" (p. 35).

Proyecto N° 9. El plan de acción (p. 24) está diseñado para el logro del objetivo general: "Promover la participación y el apoyo significativo de los padres para lograr el éxito académico de sus hijos". La secuencia de estrategias consideradas es la siguiente: a) "Presentación [mediante reuniones, carteleras y volantes] a los padres de la institución para informar acerca del horario, normas, servicios, actividades, entre otras"; b) "Describir y explicar a los padres el sistema que utiliza la escuela, las diferentes formas de evaluación utilizadas para medir el progreso de los alumnos y los niveles que deben alcanzar."; c) "Ofrecer reuniones regulares que generen sugerencias para que los padres puedan ayudar a los alumnos de manera apropiada."; d) "Brindar [mediante talleres para padres y alumnos] herramientas que ayuden en el proceso de aprendizaje".

En relación con la evaluación, el plan tiene claridad parcial: para las dos primeras estrategias, el plan señala lo que no parece corresponder con una evaluación de las mismas; respectivamente: a) "en cada lapso"; b) "Se entregar corte de nota, para informar al alumno de su proceso de aprendizaje. Tanto cualitativa como cuantitativamente". En el primer caso, parece señalarse el momento en que se aplicará la estrategia; en el segundo, parece señalarse parte de la información que se ofrecerá en las reuniones en las que se aplicará la estrategia.

Sobre la evaluación de las dos últimas estrategias, el plan resulta un poco más claro. Respectivamente señala: a) "Al final de la actividad se aplicara un instrumento con el fin de obtener información"; b) "Diálogos entre padres, docentes e hijos para intercambiar diferentes opiniones acerca de la actividad."

Nótese que la evaluación contemplada en el plan es sólo procesal, al estar referida únicamente a las estrategias para el logro del objetivo; no se indica cómo se evalúa la efectividad del plan, es decir, al logro del objetivo. Información sobre dicha evaluación (final) es ofrecida por en el Capítulo V. Resultados: se aplicó "un cuestionario tanto a los representantes como a los estudiante, el cual proporciono información valiosa respecto a la investigación desarrollada" (p. 27).

Proyecto N° 10. El plan de acción (p. 25) va dirigido al logro del objetivo general: "Mejorar el rendimiento académico, en la asignatura de psicología, de los

alumnos de I año del Ciclo Diversificado de Humanidades del colegio San Ignacio". Como estrategias para el logro del objetivo, el plan establece: a) estrategias de elaboración: "Lluvia de ideas ante diversas preguntas formuladas por el profesor"; "lectura de un extracto de la novela Robinson Crusoe de Daniel Defoe"; "juego pedagógico en zona al aire libre"; "resolución, en grupos, de problemas lógicos"; "cine-foro sobre la película Rain Man"; b) estrategias de organización: "elaboración de mapa conceptual en grupos"; "elaboración, en pareja de resumen del texto 'El aprendizaje' del libro..."

Además de lo contemplado en la tabla presentadora el plan de acción, el capítulo dedicado al mismo expone otras acciones dirigidas a lograr el objetivo del plan: a) la "unidad [en la que se desarrollará el plan] se iniciará con un debate o discusión guiado por la profesora" (p. 24); b) compartir con el estudiante "desde un principio los recursos evaluativos que testifican la adquisición de nuevos conocimientos e inclusive de nuevas conductas." (p. 27); c) como uno de los primeros pasos, hacer la "presentación de los objetivos planificados por parte del profesor para que entre éste y el alumnado se establezcan conjuntamente las metas a alcanzar según lo que se planee estudiar" (p. 27); d) "estrategias de apoyo en las que precisamente se busca fomentar el aprendizaje a través de factores como la motivación, atención, control del tiempo, etc." (p. 27)

En cuanto a las estrategias de evaluación del plan, en la tabla del plan (p. 25) se indica: a) "Actividades de clase: dinámica, intervenciones, cine-foro, resúmenes"; b) "Elaboración de una encuesta en grupos de tres alumnos"; c) "Prueba escrita". En otra parte del mismo capítulo se agrega: "esta tarea se complementa con un seguimiento riguroso de los planes propuestos, en donde los alumnos examinan y evalúan el proceso durante y al final del mismo (con la posibilidad de incorporar o modificar otras actividades)" (p. 27)

Como cierre de presentación de estas evidencias del criterio de desempeño N° 2, resulta relevante el hecho de que en algunos de los planes de acción presentados como evidencias se da uno (o ambos) de dos fenómenos: a) no se contemplan todas las estrategias para el logro del objetivo general, que finalmente terminan aplicándose

de acuerdo con lo que se informa en otros apartados; o b) se presentan las referidas estrategias con poca precisión, encontrándose mayor precisión en otros apartados del informe. El primer caso permite inferir que el desarrollo del proyecto lleva a considerar la insuficiencia de las estrategias propuestas inicialmente, llevando a crear nuevas estrategias. El segundo caso permite inferir que al momento de diseñar el plan de acción, el participante-investigador no tiene claridad de las estrategias que aplicará para lograr el objetivo, claridad que logra durante el desarrollo del proyecto.

Como ejemplo del primer caso se tiene el plan de acción contenido en el Proyecto N° 5: se señala como estrategia para el logro del objetivo general "la organización de Círculos de Lectura Reflexiva" (p. 18). La precisión de la estrategia es ofrecida en páginas pertenecientes a otro capítulo.

Lo mismo ocurre con las estrategias de evaluación del plan: en algunos casos, se aplican estrategias no contempladas inicialmente en el plan; en otros, se precisan en apartados posteriores las estrategias de evaluación contempladas en el plan de acción. Por ejemplo del primer caso, se tiene lo expuesto en el Proyecto N° 9: la evaluación contemplada en el plan es sólo la procesal: referida a las estrategias de implementación del plan; la evaluación final, relativa a la efectividad el plan, está expuesta en un capítulo posterior.

También se observan otros fenómenos en los planes de acción: a) establecimiento de un objetivo no indicativo del cambio que se espera lograr en el contexto de intervención (por ejemplo, el plan de Proyecto N° 6); b) incongruencia entre alguna de las estrategias y el objetivo planteado (caso del plan del Proyecto N° 6); c) inclusión de estrategias en el plan, relativas al diagnóstico, no a la intervención (caso del plan del Proyecto N° 8); d) indicación de acciones no evaluativas del plan, como si fueran tal tipo de acciones (caso plan del Proyecto N° 9).

Con independencia de los fenómenos antes señalados, puede decirse que los planes de los que se ha presentado una síntesis constituyen evidencias del criterio de desempeño N° 2: elabora planes de acción orientados a la mejora de situaciones diagnosticadas.

Unidad de Competencia: Evalúa la Implementación de Planes de Intervención

Definición de la unidad de competencia: Valora los resultados de la implementación de los planes de intervención diseñados en el marco de procesos investigativos.

Tabla 37. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia evalúa la implementación de planes de intervención.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. Aplica una variedad de técnicas para recoger información respecto de la calidad de los procesos y de los resultados de la implementación de planes de acción.	Técnicas de o para la evaluación, aplicadas durante y al final de la implementación de planes de acción.	Las técnicas de o para la evaluación expuestas en cinco informes finales entregados por los participantes en Práctica Profesional III.
2. Valora la implementación de planes de acción y sus resultados, a la luz de los objetivos de aquéllos.	Análisis de resultados en informes de investigación.	Presentación y discusión de resultados contenidos en los cinco informes finales entregados por los participantes en Práctica Profesional III.

Como señala la Tabla 37, las evidencias del criterio de desempeño N° 1 (Aplica una variedad de técnicas para recoger información respecto de…) están constituidas por las técnicas implementadas durante y al final de la implementación de planes de acción. Ejemplos de tales evidencias son las técnicas que se registran en los cinco informes de los proyectos entregados por los participantes en Práctica Profesional III, que se encuentran en el Anexo 40, y sobre los que se presenta información en páginas anteriores, a propósito del criterio N° 2 de la unidad de competencia Diseña investigaciones educacionales orientadas al cambio.

A continuación se menciona, para cada proyecto, las técnicas de evaluación empleadas. El número del proyecto es el que tiene en el referido anexo; recuérdese que se inicia del N° 5 y se salta el N° 7, dado que éste es un informe para Práctica Profesional I, por lo que solamente abarca el planteamiento del problema y el

diagnóstico. Para recordar objetivo y estrategias de cada plan de acción, revisar el Anexo 40 ó la descripción analítica presentada anteriormente en este capítulo o.

Proyecto N° 5. Contempla, para la evaluación procesual, la observación y la prueba; aunque tales técnicas ofrecen también información para la evaluación final del proyecto. Además, se contempla para la evaluación final la técnica del grupo focal (reuniones con estudiantes y profesores), aunque en el informe no se da ninguna denominación a la referida técnica.

Proyecto N° 6. Se consideran tres técnicas utilizadas tanto para la evaluación procesual del plan de acción como para su evaluación final: el grupo focal (sin denominarla así ni de ningún modo), la encuesta (mediante un cuestionario de ocho preguntas dicotómicas) y la observación (con registros en un diario de campo).

Proyecto N° 8. Para la evaluación procesual, plantea la técnica de la observación, a ser aplicada por profesores y estudiantes. Para la evaluación final, plantea las técnicas de la observación y de la encuesta, a ser aplicadas por el docente (participante del Programa). El informe presenta en la página 32 el cuestionario para la encuesta a los estudiantes. No obstante, de acuerdo con la información presentada en el capítulo destinado a los resultados, la encuesta no es aplicada; la recolección de información para la evaluación se limita a la técnica de la observación.

Proyecto N° 9. Contempla dos técnicas: el grupo focal (aunque no se le dé denominación alguna en el informe) para la evaluación procesual y la encuesta a padres y a alumnos para la evaluación final. Los cuestionarios para ambas encuestas se presentan en las páginas 20 – 22 del informe.

Proyecto N° 10. Para la evaluación procesual del plan, contempla: observación por parte del docente (de las actividades y las intervenciones de los estudiantes) y por parte de los alumnos (de las actividades) y análisis de productos estudiantiles (resúmenes). Para la evaluación final, la prueba y la encuesta.

Respecto del criterio de desempeño N° 2, se tienen como ejemplos de evidencias –tal como señala la Tabla 35– la presentación y discusión de resultados de los planes de acción, en los informes entregados en Práctica Profesional III contenidos en el Anexo 40. A continuación se ofrece información sintética sobre tales

resultados, refiriéndose los proyectos a los que corresponden, mediante la enumeración que éstos tienen en el anexo señalado. En los informes, el capítulo destinado a los resultados tiene dos sesiones (estipulados en la guía para elaborar el informe de Práctica Profesional II, Anexo 6): a) resultados, en los que se debe presentar datos relativos al logro del objetivo del plan; b) discusión, en los que se debe discutir los resultados de acuerdo a los aportes de la literatura consultada.

Proyecto N° 5. En la sesión resultados no se presenta resultado alguno. En la sesión Discusión, se sostiene: "al intervenir en los procesos de lectura de los estudiantes mejoramos su nivel académico en nuestra clase, esto se comprueba en las calificaciones obtenidas por el grupo en general durante la utilización de este método." (p. 24). No obstante, no se ofrecen datos que soporten la afirmación; solamente, se agrega que la actuación de los estudiantes en los exámenes y en sus intervenciones de clases "responde a un conocimiento más profundo de los temas abordados en nuestra materia y se evidencia un mayor dominio a la hora de reflexionar a partir de una lectura sugerida." (p. 24).

Luego de las anteriores aseveraciones, relativas a los resultados del plan de acción contemplado en el proyecto investigativo, en el informe se pasa a relacionar los mismos con planteamientos teóricos extraídos de la literatura. Cabe señalar, entonces, que es notable la falta de rigurosidad científica en el referido informe.

Proyecto N° 6. En la sesión Resultados, se presenta una tabla con la frecuencia relativa de las respuestas afirmativas y negativas de las ocho preguntas dicotómicas del cuestionario administrado a los estudiantes. Las respuestas afirmativas –indicadoras de resultados favorables del plan– tienen frecuencias que van del 57% al 97% (p. 27). Asimismo, se sintetiza lo registrado por los docentes en el diario de campo (registro objeto de discusión en los grupos focales de docentes):

> El comportamiento de los estudiantes al igual que el deseo de trabajar y participar en cada una de las actividades fue aumentando y que unos a otros se motivaban para mejorar en cada actividad. Por otra parte la participación de los Padres y Representantes es muy importante pues estos se involucran con las actividades y mejora la comunicación tanto en lo familiar como en lo institucional. (p. 27)

En la sesión Discusión, se hace una síntesis conclusiva de los resultados, en los que parece reunirse la información obtenida por las distintas técnicas. Se hacen dos aseveraciones:

A. Los estudiantes (...) se sienten más motivados a participar de las actividades que se realizan así como de mejorar sus trabajos, se sienten cómodos y que sus profesores son más accesibles a ellos esto como consecuencia de la cercanía que permite las estrategias aplicadas. (p. 29)
B. Los docentes aplicamos transversalidad lo que nos permitió agrupar objetivos que se daban en diferentes materias y trabajar para mejorar los conocimientos impartidos, esto permitió que el estudiantes manejara de manera diferente y con mayor propiedad estos contenidos, además se permite, la conexión con los valores pilar fundamental de los objetivos que persigue la institución. (pp. 29-30)

Posteriormente, el informe entra en el establecimiento de relaciones entre los referidos resultados y la literatura consultada.

Proyecto N° 8. De acuerdo con lo sostenido en la sesión Resultados, los resultados presentados provienen de la aplicación de la técnica de la observación y de la revisión de los reportes asentados en el control diario: a) "la mayoría de los estudiantes se informen y estén al día en el conocimiento de las normas" (pp. 37-38); b) se "favoreció en alto grado una mejor convivencia y armonía en la institución." (p. 38). Para soportar la última aseveración, se señala que en el control diario "se observa una disminución significativa de los reportes de mal comportamiento." (p. 38)

Luego, en la sesión Discusión, se agrega información de un poco mayor detalle: "La disminución de la conflictividad ha sido sustancial y se puede medir por número de expedientes disciplinarios que hacen referencia a faltas graves, destrozos, etc." (p. 38). Y se precisa más: se obtuvo "un resultado positivo que se puede evidenciar al contabilizar una baja de un 50% en el número de expedientes comparados con el curso anterior" (p. 38). Posteriormente, el informe pasa al establecimiento de relaciones entre los resultados y la literatura consultada para el proyecto.

Proyecto 9. En la sesión Resultados, se presenta como resultados solamente la siguiente información: las estrategias diseñadas en el plan "integraron a los padres de manera organizada, constante y con anticipación en el seguimiento progresivo del

desarrollo académico escolar de sus hijos, facilitando las condiciones para la corrección de malos hábitos de estudio o aprendizajes no alcanzados" (p. 26)

Luego, en la sesión Discusión, se presenta nueva información sobre los resultados, a la vez que se va relacionando con la literatura consultada: a) "los padres acuden regularmente al colegio tanto a las reuniones convocadas por la institución como en otras ocasiones para saber acerca de la evolución académica de sus hijos" (p. 27); b) "las inasistencias de los estudiantes disminuyeron casi en su totalidad" (p. 27); c) "estudiantes y los padres han tomado en cuenta [...] como planificar su tiempo de manera que se aproveche para desarrollar las actividades escolares" (p. 27); d) "los padres manifiestan haber mejorado la comunicación padre – hijo, ya que muy oportunamente este tiempo es aprovechado para tocar otros temas pendientes en la familia" (p. 27); e) "los estudiantes del 4to año mejoraron su rendimiento académico y dicen sentirse bien con el acompañamiento de sus padres en sus actividades escolares" (p. 28); f) "se ha generado una mayor confianza entre padre e hijos, y entre padre – docente." (p. 28)

Con este proyecto se tiene una particularidad: es el único conseguido el Aula de Interacción (sesión intercambio de archivos) devuelto ya corregido por el docente de Práctica Profesional III; en las páginas de ningún otro participante se encuentra el informe corregido por el docente. Así, pues, es el único informe de los expuesto en el Anexo 40 con correcciones de parte del docente de la referida materia. Resulta significativo, para efectos de explicar que la presentación de los resultados en los distintos informes manifiesten una baja rigurosidad científica, el hecho de que la única observación hecha por el profesor a la presentación de los resultados sea la siguiente: "FAVOR PONER ATENCIÓN A LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN HAY ORACIONES MUY LARGAS" (p. 26). Y en la sesión Discusión, se ofrecen otras observaciones sobre aspectos formales. Esta centración de la corrección en lo formal por parte del docente y lo encontrado en los informes permiten inferir tanto el nivel de exigencia en la precisión y soporte de los resultados así como la calidad de la mediación pedagógica por parte del docente para la realización de la investigación.

Proyecto N° 10. En la sesión Resultados se sostiene: "El promedio obtenido durante el primer corte de notas del tercer lapso fue de 14.10 puntos. De modo que, podemos afirmar satisfactoriamente, que alcanzamos el objetivo propuesto. El rendimiento académico mejoró, o bien, subió 2.77 puntos" (p. 30). El cálculo del aumento de calificaciones se hace en comparación con el promedio de 11,33 puntos sobre 20 en el primer lapso.

Este aumento en el promedio de calificaciones entre el primer lapso y el primer corte de notas del tercero es atribuido al plan de acción, con base en la evaluación de la implementación del plan realizada con colegas y alumnos:

> Una vez evaluado con otros profesores y los propios alumnos sobre la implantación de dicho plan, podemos reforzar la primera afirmación de que las estrategias utilizadas sirvieron para el incremento del promedio, y en este sentido para corroborar la hipótesis que anteriormente habíamos formulado: el rendimiento académico de los alumnos de la asignatura de Psicología puede aumentar, si aquéllos son motivados con variadas estrategias pedagógicas distintas a las utilizadas en los lapsos evaluados. (pp. 30-31)

El principal factor del rendimiento considerado en el proyecto es, como se entiende en la cita anterior, la motivación del alumno. Sobre los resultados relativos a la misma, se señala un logro asociado a cada una de las estrategias contempladas en el plan de acción, con la característica que se ha encontrado en los otros informes: la carencia de soporte de las aseveraciones realizadas. Los logros registrados son:

1. "Ya en la primera clase, se vislumbraba que la [primera estrategia] estrategia pedagógica [del plan] aportaba buenos resultados." (p. 31)
2. Durante la aplicación de la segunda estrategia del plan se observa que "los alumnos se mostraron interesados [...].Esto reforzó la actividad anterior (lluvia de ideas) al ir comprendiendo la manera en que el objeto de estudio de esta ciencia se vincula con el día a día de lo que hacemos" (p. 31)
3. En la aplicación de la tercera estrategia, se observa que "la participación de los alumnos fue mayor y sirvió para repasar los contenidos hasta el momento vistos y realizar el mapa conceptual" (p. 32).
4. Sobre la estrategia del resumen se indica que "arrojó muy buenos resultados [...:] los alumnos mostraron interés en su realización, todos la entregaron y

prevaleció un ambiente de seriedad y trabajo en aula mientras la hacían" (pp. 32-33). Sobre esta última estrategia, además se señala que "Los mismos alumnos, comentaron en el proceso de evaluación sobre el plan, que había sido una excelente técnica de estudio." (p. 33).

En síntesis, de acuerdo con las evidencias revisadas puede aseverarse el cumplimiento del criterio de desempeño N° 2: Valora la implementación de planes de acción y sus resultados, a la luz de los objetivos de aquéllos. No obstante, es notable el incumplimiento de la exigencia científica de la provisión de soporte en el manejo informativo de los resultados, exigencia de la que ningún tipo de investigación está eximida.

Como muestra la Tabla 36, los indicadores de los dos criterios de desempeño de la unidad de competencia Reflexiona sobre su experiencia, son de naturaleza declarativa: se trata de pasajes en las que los participantes del Programa plasman los procesos asociados con la referida unidad o aseveran que los han realizado.

En relación con el criterio de desempeño N° 1, se tienen como evidencias fragmentos en los que los participantes:

1. Aseveran que, como resultado de la práctica reflexiva efectuada en el marco del Programa, mantienen ahora una actitud reflexiva en su práctica docente: 17:8; 68:44; 68:107; 68:125; 76:5; 77:50; 78:118; 82:12; 100:393; 101:18; 147:32.
2. Reconocen sus dificultades en el dominio de elementos teóricos-prácticos relativos a la práctica docente: 14:11; 78:54.
3. Identifican cambios de su práctica docente debidos al proceso de formación en el que participan: 15:9; 16: 8; 18:19; 19:8; 20:8; 45:9; 68:89; 89:3; 99:41; 101:20; 144:6; 148:22; 150:253; 153:99.

Unidad de Competencia: Reflexiona sobre su Experiencia

Definición de la unidad de competencia: De manera regular o frecuente, toma conciencia y valora su actuación personal y profesional, en función introducir mejoras en la misma.

Tabla 38. *Criterios de desempeño y evidencias de la unidad de competencia reflexiona sobre su experiencia.*

Criterios de desempeño	Evidencias	Ejemplos
1. De manera permanente, toma conciencia de la calidad de sus acciones docentes y del contexto en el que éstas tienen lugar, reconociendo las posibles fallas o limitaciones de dichas acciones.	Declaraciones de participantes: 14:11; 15:9; 16: 8; 17:8; 18:19; 19:8; 20:8; 45:9; 68:44; 68:89; 68:107; 68:125; 76:5; 77:50; 78:54; 78:118; 82:12; 89:3; 99:41; 100:393; 101:18; 101:20; 144:6; 147:32; 148:22; 150:253; 153:99. Declaraciones de docentes.	Ciertamente, que más cambió mi profesión docente ha sido la incorporación de una constante práctica reflexiva. Ahora, cada 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. (17:8)
2. Realiza transferencias de los nuevos conocimientos, en función del mejoramiento personal y profesional.	Declaraciones de participantes: 13:31; 14:11; 15:34; 19:16; 25:33; 76:82; 76:83; 77:98; 78:51; 78:87: 79:24; 85:10; 85:39; 88:34; 88:37; 89:8; 92:42; 94:57; 94:83; 94:85; 95:8; 144:10; 144:89.	Estos estudios no solo me sirven a mí y a mis alumnos, también ha sido provechoso para mis hijas que están en edad escolar. (13:31)

Resulta pertinente aclarar que las citas de la Tabla 36, iniciadas con el número 68 (pares 68:X) corresponden a fragmentos de declaraciones de distintos participantes en un foro de contenido de una de las materias teórico-instrumentales del Programa.

En relación con el criterio de desempeño N° 2, las evidencias constituyen declaraciones en los que los participantes:

1. Aseveran que la formación recibida les ha permitido introducir cambios en su práctica profesional, así como en su actuación en áreas personales: 13:31; 19:16; 25:33; 78:51;
2. Señalan aspectos de su actuación docente o personal en los que han transferido los conocimientos logrados gracias al Programa: 14:11; 15:34; 76:82; 76:83; 77:98; 78:87; 79:24; 85:10; 85:39; 88:34; 88:37; 89:8; 92:42; 94:57; 94:83; 94:85; 144:10; 144:89.

El desarrollo de la actitud reflexiva en los participantes del Programa es reconocido por varios de los profesores del mismo. El profesor de Práctica Profesional I, en entrevista, ante la pregunta acerca del alcance del desarrollo de la competencia pedagógica en el Primer Semestre, sintetiza su apreciación señalando que dicho alcance consiste en la capacidad para reflexionar: "ellos inician ese proceso de desarrollo de su cognición y de su metacognición en vista de hacer reflexión sobre sus procesos de aprendizaje, sobre qué aprendieron, cómo lo aprendieron, qué les sirvió, qué no les sirvió" (21:32) En la misma entrevista, más adelante, habla sobre el desarrollo de una actitud reflexiva en los participantes:

> Ellos empiezan a darse cuenta de que ellos traen como prejuicios y preconcepciones distintas a la realidad y empiezan a darse cuenta de que ellos en adelante tienen que investigar más allá del concepto que traen y en esa medida creo que se promueve ese aprendizaje que es lo que queremos. Y después dicen "profesora yo nunca había pensado que realmente los estudiantes no son siempre los responsables de las cosas y que muchas de las culpas están en nosotros como docentes". (21:187)

De acuerdo con el mismo profesor, la realización del diagnóstico en el Primer Semestre es una actividad altamente contribuyente en el desarrollo de actitudes favorables a la reflexión:

> A mí me parece que es fabuloso que ellos reconozcan que la falla está en sí mismos y el proceso de observación del aula es muy importante. Cuando tú les pides que identifiquen un problema ellos generalmente no identifican un problema; no saben cómo porque además les da miedo que en la identificación del problema aparezcan ellos como parte del problema. Sin embargo, después se deslastran del miedo, del miedo a quedar en evidencia y entonces empiezan a identificar "sí es verdad, pasa esto con esto", y cuando ya hacen el análisis se dan cuenta de que gran parte de la responsabilidad está en ellos y en su práctica docente. (133:22)

Cabe aquí citar parte de la declaración de un estudiante del Cuarto Semestre, que –haciendo retrospectiva– coincide en esta apreciación del profesor respecto de la contribución del diagnóstico al desarrollo de procesos reflexivos en el participante del Programa:

> Nunca me imaginé que el diagnóstico me iba a mostrar que uno de los problemas de la práctica profesional era yo; y resulta que en mi práctica profesional la que tenía errores era yo. Salió del diagnóstico, de las encuestas, de las entrevistas. Entonces, tuve que transformar el enfoque que yo le había dado. Esto me parece esencial. (147:21)

Otras declaraciones de participantes del Programa también aseveran que el diagnóstico los llevó a cuestionar su práctica docente: 77:50; 148:28. El profesor de Práctica Profesional II y III sostiene que, al concluir el proyecto investigativo desarrollado en el Eje Integrador, los estudiantes:

> Manifiestan, no agradecimiento pero sí algo parecido, en el sentido de que ellos pueden ver ahora su práctica, cómo están haciendo, cómo pueden planificar mejor. A ellos les resulta difícil, y hasta tienen miedo de evaluarse, ver qué está mal, pero al final les gusta mucho. (23:48)

El profesor de Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa –de algún modo– también señala la capacidad para reflexionar como un resultado particular del Programa en los participantes:

> Otro de los elementos de salida que encuentro, lo encuentro yo y los estudiantes también lo reportan es a cada vez poder revisar más lo que hacen y lo que quieren, dedicarle más tiempo hacia el análisis de su propia producción. (135:70)

Lo presentado en este informe de investigación permite aseverar que el logro en desarrollo de competencias más notado por estudiantes y profesores del Programa está centrado en la capacidad y disposición para reflexionar. Nótese en la siguiente cita

(presentada en la Tabla 36) la elocuencia en la valoración de dicho logro por parte de un egresado del Programa:

> 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. (17:8).

Para sintetizar los resultados del análisis de la competencia investigativa tal como es desarrollada por los participantes del Programa, se presenta un diagrama (Figura 33). Señala las cuatro unidades de competencia: a) Recoge datos de manera sistemática; b) Diseña investigaciones educacionales orientadas al cambio; c) Evalúa la implementación de planes de intervención; d) Reflexiona sobre su experiencia. Asimismo, presenta los criterios de desempeño de cada una de las cuatro unidades de competencias y las fuentes de evidencias de los criterios de desempeño. Se observa que una fuente puede ofrecer evidencias para más de un criterio.

Como evidencias de los criterios de desempeño de las distintas unidades de la competencia investigativa se tienen: a) declaraciones de los participantes, realizadas en entrevistas, portafolios docentes, memorias finales, cuestionarios y actividades de materias; b) instrumentos diseñados para recolectar información requerida para el diagnóstico, así como para valorar la calidad de los procesos y los resultados de la implementación de los planes de acción; c) planes de acción diseñados en función de solucionar problemas diagnosticados; d) análisis de resultados de implementación de planes de acción.

Al igual que en el caso de los productos analizados como evidencias de la Competencia Pedagógica, los productos analizados a propósito de la Competencia Investigativas presentan algunas diferencias en su calidad y, por tanto, permiten inferir importantes diferencias en los aprendizajes logrados por los participantes. No obstante, para efectos de evidenciar el cumplimiento de los criterios de desempeño elaborados, tales diferencias en calidad y aprendizaje no constituyen elementos decisivos: puede sostenerse que la competencia se alcanza, aunque en niveles que pueden ser superados.

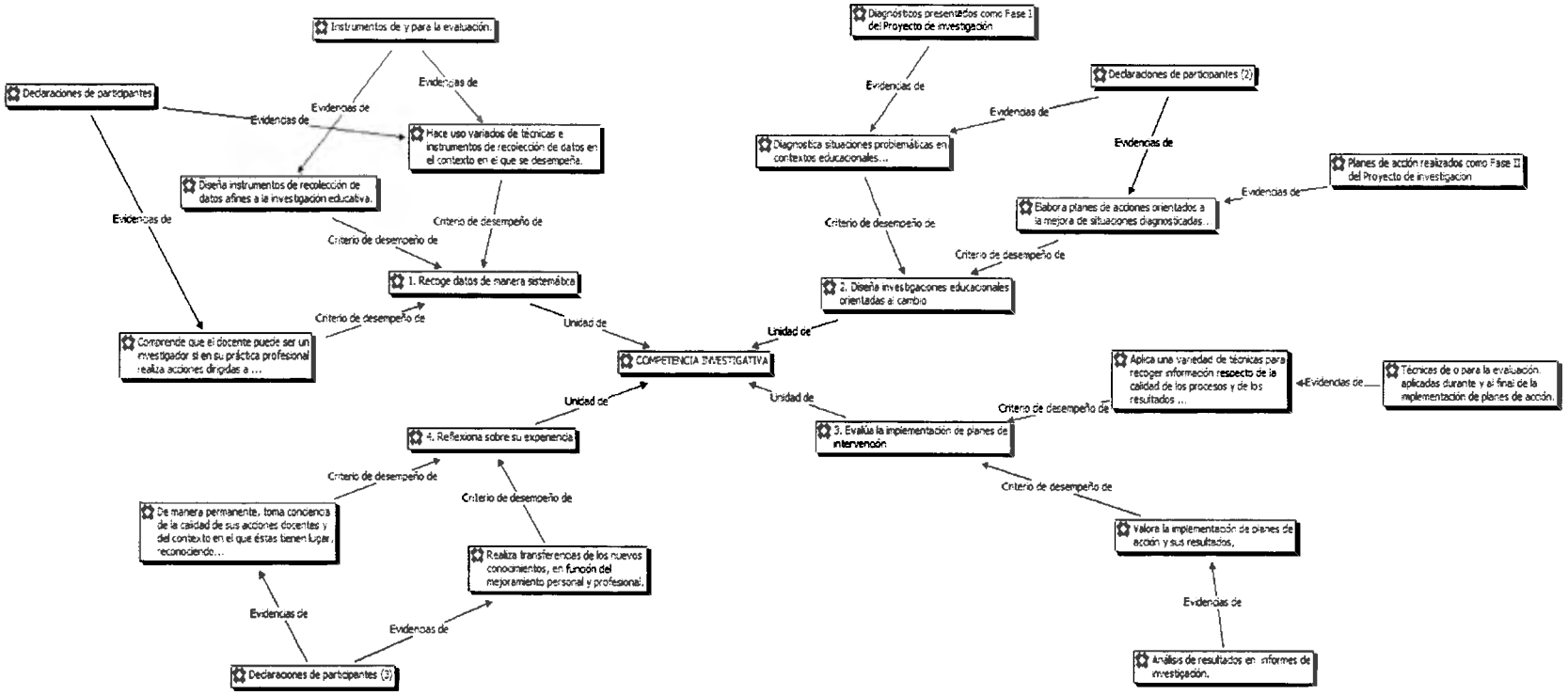

Figura 33. Unidades de competencia, criterios de desempeño y evidencias de la competencia investigativa desarrollada por el Programa objeto de estudio.

Además de los indicados grupos de evidencias (declaraciones de participantes y artefactos elaborados por ellos), también se presentan –como una tercera fuente de datos– declaraciones de profesores. El análisis permite sostener que las distintas fuentes informativas coinciden en evidenciar el alcance de las cuatro unidades de la Competencia Investigativa en los participantes del Programa.

El Aporte de Otras Competencias

En este apartado se presentan tres competencias que contribuyen con las dos anteriores analizadas. Se trata de dos competencias previstas en el Diseño Curricular del Programa: la competencia comunicativa y la competencia ética, y una competencia emergente en el proceso formativo: la competencia tecnológica.

Dado que tales competencias no están en el centro de atención de la presente investigación (como sí lo están la competencia pedagógica y la competencia investigativa) se reconoce que los resultados que aquí se ofrecen están lejos de ser exhaustivos: quizás otro proyecto investigativo pueda generar mayor número de datos respecto de las referidas competencias. Se entiende, entonces, que solamente se está haciendo una contribución adicional, al considerar pertinente y de valor presentar, en modo de agregado, información sobre otras competencias que ofrecen aporte a la formación del participante del Programa como docente-investigador.

Por las razones expuesta (atención periférica en el proyecto a las tres competencias referidas y la consecuente escases de datos sobre las mismas), el análisis deriva en categorías con tres marcadas limitaciones: a) lucen incompletas, es decir, otras categorías podrían formularse si los datos se amplían; b) tiene una muy baja saturación: es bajo el número de datos que las soportan; c) aunque son definidas no pueden ser ubicadas en un nivel determinado del análisis de competencias; es decir, para aquéllas, no se hace distinción entre el nivel de unidad de competencia y el nivel de criterio de desempeño: se presentan categorías (componentes de competencia) que podrían constituir –gracias a un análisis de un mayor número y mayor variedad de datos– unidades de competencia en algunos casos y criterios de desempeño en otros.

La obligada indiferenciación provisional entre unidad de competencia y criterio de desempeño se hace explícita en la designación ambigua de los componentes de competencia que se presentan: se señala –sin precisar– que tales componentes son categorías de análisis de las competencias.

Competencia Comunicativa

> *Analizando un poco los resultados de mis evaluaciones como docente antes y después del PRESLIED, las mejoras son notables en el uso de estrategias y recursos adecuados, ya que han permitido mejorar los canales de comunicación en el aula.*
>
> *Egresado del Programa*

En el análisis presentado en el Capítulo V se tiene la emergencia de un fin pedagógico relacionado con varios de los contenidos relevantes: el aprender a comunicarse. Este fin pedagógico tiene relación con contenidos como: el desarrollo de una clase, del área didáctica, y elaboración de informes de investigación, del área investigación educativa. Está vinculado, además, con una competencia contemplada en el Diseño Curricular del Programa: la competencia comunicativa.

En el Diseño Curricular del Programa se define la competencia comunicativa como el "conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos para facilitar, estimular y producir una comunicación eficaz en diferentes escenarios sociales, en función –principalmente– de contribuir con el proceso educativo del cual se es responsable." (UCAB, 2003, p. 24)

En la Tabla 39 se presentan las categorías de análisis de la competencia comunicativa y los indicadores de cada una de ellas. Se trata de tres categorías de análisis: a) Hace con facilidad contacto afectivo nutritivo con los alumnos; b) Enfatiza la comunicación bidireccional docente – alumno, procurando comprender el punto de vista de los estudiantes; c) Maneja eficientemente la comunicación oral y escrita. Como se adelanta en la introducción de este apartado, se explicita la ambigüedad denominativa de las categorías: sólo se indica que son categorías de análisis de las competencias.

Las dos primeras categorías de análisis son de naturaleza actitudinal, mientras la última es de naturaleza procedimental. En todo caso, los indicadores están referidos a acciones realizadas por los participantes, aunque la identificación de las mismas se realice fundamentalmente a través de las declaraciones de éstos; excepción se tiene en la última categoría, cuyas evidencias (y contraejemplos) se encuentran también en los productos elaborados por los participantes.

La categoría de análisis N° 1 (Hace con facilidad contacto afectivo nutritivo con los alumnos) tiene como evidencias solamente declaraciones de los participantes. De acuerdo con tales declaraciones, los participantes del Programa, gracias a éste:

1. Se comunican con los alumnos sobre la base de que éstos son primeramente personas: 147:13; 147:96 (estas citas son declaraciones de dos participantes distintos del Cuarto Semestre, durante el desarrollo de una entrevista grupal)
2. Han mejorado sus relaciones con los alumnos: 11:17; 19:12.
3. Inspiran confianza a los estudiantes: 92:45.
4. Están abiertos a manifestaciones físicas del afecto (como el abrazo) con los alumnos: 146:69.

La categoría de análisis N° 2 (Enfatiza la comunicación bidireccional docente – alumno, procurando comprender el punto de vista de los estudiantes) se soporta en declaraciones de participantes, de acuerdo con las cuales éstos –gracias al Programa–:

1. Brindan a los estudiantes el trato que –como personas– esperan y con adecuación a las características del grupo etario: 10:8; 68:269; 147:11; 147:13.
2. Establecen diálogos con los estudiantes sobre aspectos variados: 8:8; 93:11; 68:26; 92:42; 153:97.
3. Toman en cuenta las opiniones y situaciones de los estudiantes antes de tomar alguna decisión: 11:17; 45:10; 78:106; 78:120; 92:42; 146:60.

Tabla 39. *Categorías de análisis y evidencias de la competencia comunicativa.*

Categorías de análisis	Evidencias	Ejemplos
1. Hace con facilidad contacto afectivo nutritivo con los alumnos.	Declaraciones de participantes: 11:17; 19:12; 92:45; 144:6; 146:69; 147:13; 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 [...] resulta que en este lapso me encuentro con niños que, que se me han acercado a darme un abrazo porque ahora yo los abrazo. (146:69)
2. Enfatiza la comunicación bidireccional docente – alumno, procurando comprender el punto de vista de los estudiantes.	Declaraciones de participantes: 8:8; 10:8; 11:17; 45:10; 68:26; 68:269; 78:106; 78:120; 92:42; 93:11; 146:60; 147:11; 147:13; 153:97.	He establecido con mis alumnos un entendimiento en el diálogo que antes poco compartía (8:8)
3. Maneja eficientemente la comunicación oral y escrita.	76:6; 95:3; 101:23; 101: 51.	Es desarrollar el trabajo de una manera distinta, es ver el problema, y/o el caso, desde otras perspectivas y abordarlo dando la explicación desde esa visión. (95:3)
	Textos elaborados por los participantes.	Partes reflexivas de las 15 Memorias Finales, analizadas mediante el programa Atlas Ti (Anexo 1) Proyectos contenidos en Anexo 40.

Respecto de la categoría de análisis N° 3 (Maneja eficientemente la comunicación oral y escrita), los participantes declaran que, gracias al Programa:

1. Hacen uso de términos técnicos para designar conceptos asociados con la práctica docente: 76:6
2. Elaboran textos presentando y explicando distintos puntos de vista: 95:3.
3. Manifiestan por escrito los argumentos que sostienen su propio punto de vista: 101:23.
4. Hace uso de recursos visuales (como las presentaciones) que favorecen en la audiencia la comprensión de exposiciones orales: 101:51.

Como se observa, es bajo el número de declaraciones de participantes, relativas al desarrollo de la competencia comunicativa. Es notable que un análisis de dicha competencia requiere una recolección de datos mayor que con la que se cuenta, mediante la observación y registro de actos comunicativos en los que participen los estudiantes del Programa.

No obstante la referida limitación, puede sostenerse –sobre la base de la revisión de distintas elaboraciones escritas de los participantes– que el manejo de los elementos involucrados en una eficiente comunicación escrita parece ser un logro difuso en el Programa: buena parte de los referidas elaboraciones (participaciones en foros, portafolios docentes, memorias finales, informes, aun elaborándose en los últimos semestres del Programa, presentan errores a nivel de la estructura textual (como incoherencias o deficiencias en la argumentación), además de errores sistemáticos de ortografía y redacción. Eso se nota en una variedad de citas extraídas de los productos de los participantes, y presentadas en este informe a lo largo de sus distintos capítulos. En dichos productos se encuentran errores como:

1. Deficiente uso de signos de puntuación, manifiesto en el uso de signos que no aplican en el caso. Por ejemplo: "Podemos afirmar, sin reparos, que la ubicación del colegio es muy buena, tanto el metro como las paradas de autobuses están cerca" (Proyecto N° 10 en Anexo 40, p. 3). Entre "muy buena" y "tanto el metro" lo procedente es el punto, el punto y coma o los dos puntos, no la coma: se trata de dos oraciones, no de una oración compuesta.

La fuerte relación entre una y otra (la segunda explica la primera) es lo que justifica que, además del punto, pueda usarse el punto y coma o los dos puntos.

2. Exceso de ideas en una oración. Esta falla, altamente asociada a la anterior, se manifiesta en la voluntaria disposición de expresar varias ideas en una sola oración. Por ejemplo, el presente fragmento:

> Al aplicar la encuesta se obtuvo como resultado, que un número significativo de padres trabaja, y que prestan muy poca atención a sus hijos en las actividades académicas, además de que casi todos manifiestan el deseo de que sus padres se involucren en el proceso académico que llevan en la escuela, acción que pudiera servir para mejorar las relaciones afectivas entre padres e hijos, ya que si se proporciona información puntual y de manera oportuna a los padres acerca de cómo es el comportamiento académico y conductual del alumno, se pueden tomar las medidas correctivas necesarias que requiera el estudiante. (Proyecto N° 9 en Anexo 40, p. 10)

La cita anterior (conformada por 100 palabras) tiene un solo punto, el que la cierra. La referida cita forma un párrafo en el texto del cual es extraído. Además del errado uso de los signos de puntuación, en el fragmento se encuentra el error de ampliar los límites de la oración. Para este fin, en el fragmento se emplean frases conectivas o anafóricas: "y que", "además de que", "acción que pudiera", "ya que si". Lo procedente es construir varias oraciones.

3. Fallas ortográficas. En los productos revisados, el tipo más frecuente de falla ortográfica está referido a la acentuación. Por ejemplo, el fragmento siguiente, extraído de una memoria final: "Por daños del sistema perdí mucha información y no tenia la información bien respaldada, pero en mi memoria si los guardo y son muy amplios." (77:42). En la oración citada, falta el acento ortográfico al pretérito del verbo tener (en "no tenia información") y al afirmativo sí (en "mi memoria si los guardo").

4. Fallas de concordancia. Este tipo de fallas puede ser atribuido más a la pérdida de la atención durante la redacción que a carencia de dominio de la escritura. Puede ser de número, género o tiempo. Por ejemplo, la siguiente frase, extraída de un portafolio docente: "Todos los conocimientos de este semestre

son importante" (81:14). Se registra una falta de concordancia de número entre las palabras conocimientos e importantes.

Un estudiante del Cuarto Semestre declara, en relación con las implicaciones de haber recibido una penalización (mediante reducción de calificación) en un examen por errores de ortografía y redacción:

> Cosa que me obligo a mejorar y reevaluar , mi condición de estudiante para y de docencia, que debe conocer y manejar "al pelo" las normas de gramática y ortografía, tuve que hacer una revisión y un curso en vacaciones, luego al ver mis fallas en el examen final con los acentos y las comas. (15:26)

Lo anterior lleva a concluir que, en cuanto a la subcategoría referida al manejo de la comunicación oral y escrita, la competencia parece ser poco desarrollada por los participantes del Programa. Sin embargo, si se toma en cuenta que la determinación de la amplitud del desarrollo requiere comparar las características de entrada con las de la salida, es posible que –a pesar de la variedad y frecuencia de las fallas en la composición escrita– se determine que el Programa hace una contribución visible en el desarrollo de dicha habilidad: varias declaraciones de participantes del Programa señalan que buena parte de los mismos (particularmente los provenientes de carreras con énfasis en las ciencias naturales o formales, como la matemática, la física, la química y la biología) ingresan a éste con notables dificultades para la producción verbal (oral y escrita). En una clase de Investigación Educativa, un estudiante señala la diferencia entre el lenguaje disciplinario para el que está formado y el lenguaje disciplinario que se le exige en el Programa:

> Cómo argumentar, en el área nuestra, tú argumentas con ecuaciones todos los códigos (...) Tú dice "mira, esto implica ecuación, esto indica que va a ocurrir tal cosa" o que durante el proceso o referente a esto o me orienta a aplicar tal otro (...) un proceso sistemático.
> Fíjese en la Facultad de Ciencias, a mí me [palabras no identificadas] y eso era siempre, desde el primer semestre hasta el octavo que cursé; me distancié por los mismos profesores: "yo no tengo tiempo para estar leyendo todas esas cosas que tú me dices, coloca la ecuación química que me explica lo que te estoy preguntando y listo". (43:84)

Un estudiante, en su portafolio docente, expone ideas similares:

> En primer semestre llegue y pensé que las clases serian mas sencillas, y mas metodológicas tal cual como lo eran en ingeniería, pero me equivoque, si tienen una metodología y una estructura, pero diferente, una mas humanista y no científica, justamente ahí es donde mas me costo, entender hacer los trabajos mas largos en primer lugar y después entender que no es mas largo y dejar de ser puntual, es desarrollar el trabajo de una manera distinta. (95:3).

Así, pues, de acuerdo con declaraciones como éstas, el Programa, en lo que concierne al desarrollo de la habilidad lingüística, se encuentra con aprendizajes previos que dificultan dicho desarrollo. Lo observado a la salida en los participantes del Programa puede, por todas las fallas identificadas, ocultar cambios importantes en la referida habilidad.

En relación a la competencia como un todo, resulta de interés señalar que, de acuerdo con los datos registrados, luce relevante el papel del modelaje y la exigencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. Respecto del primer factor, por ejemplo, un estudiante declara en las últimas semanas del Cuarto Semestre, que:

> Una de las cosas que me ha parecido importantísima es la amplitud con que se han tratado los temas en las materias y el respeto o tolerancia con los planteamientos de los alumnos, sin dejar de lado la crítica constructiva. (100:151)

El profesor de Práctica Profesional I, en una entrevista, a la pregunta acerca de cómo se promueve en dicha materia la competencia comunicativa, responde señalando ambos aspectos:

> Primero creo que modelando competencia comunicativa, segundo haciéndole tener un poco de conciencia de lo importante que es comunicarse competentemente con sus estudiantes (...) Les exijo a ellos que se comporten en la plataforma y en cualquier producto escrito con competencia, es decir, que hasta les exijo aspecto formal. (21:249).

El profesor de Práctica Profesional II y III apunta también al segundo factor de formación (la exigencia), además de ofrecer una explicación a las fallas de los participantes en la producción escrita: En una entrevista sostiene que el profesor de Evaluación de los Aprendizajes "es muy estricto con la redacción, la puntuación y eso... Lo que pasa es que son personas que son más cuadriculadas de mente, porque son de ciencias básicas... Tratan de decir las cosas cha cha y ya está" (23:43)

Sobre el aporte de la competencia comunicacional a la competencia pedagógica y la competencia investigativa, se tiene que –respecto de la pedagógica–aparece en varios de los fragmentos citados, en los que los participantes expresan cómo la mejora de la comunicación con los alumnos reporta una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje: 8:8; 11:17; 45:10.

Por otra parte, el aporte a la competencia investigativa se hace evidente en el requerimiento comunicacional que tienen los procesos investigativos descritos con anterioridad (el diagnóstico, el diseño de planes, la implementación y evaluación de éstos) por el hecho de que en dichos procesos comúnmente intervienen –de un modo u otro– personas pertenecientes a la comunidad educativa de las instituciones donde se realiza la investigación.

El referido aporte de la competencia comunicacional a la competencia investigativa parece intuido en las palabras de un participante del último semestre:

> Diría que uno de los aspectos positivos que ha logrado el PRESLIED ha sido el hecho de movernos a reflexionar y a escribir, de hacernos retomar esa buena costumbre que a veces se deja de lado o se pierde porque uno se va limitando a lo funcional y deja de lado la actividad tan formativa de pensar y dejar por escrito lo pensado. (100:425)

En la cita aparece, un tanto implícita, una aseveración: el desarrollo de la competencia investigativa requiere la adopción de una cultura escrita.

Competencia Ética

He movido mi silla al lado de su pupitre.
Participante del 2° Semestre

En el Capítulo IV del presente informe, sobre la base de las consideraciones manifiestas por los participantes del Programa, se señalan tres amplios temas relativos a la ética como parte de los contenidos relevantes para la formación del docente investigador: a) Dimensión ética del ser humano; b) Ética de la investigación y su comunicación y c) Dimensión ética de la función docente.

Una de las consideraciones manifiestas por participantes presenta de manera integrada la relevancia de estos tres tópicos del tema ético, y se encuentra en el siguiente fragmento:

> 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)

Puede señalarse que los tres grandes temas éticos enunciados corresponden –respectivamente– con la formación del participante como persona, como investigador y como docente. Por otra parte, en el Capítulo V se muestra que el tema de la ética es abordado de manera explícita en actividades de varias materias del Programa, siendo el tema central de Ética Profesional (una de las materias del Cuarto Semestre) y parte importante de la temática de otras materias (como Introducción al Estudio del Hombre y Filosofía de la Educación). La competencia ética es considerada en el Diseño Curricular del Programa (UCAB, 2003) como un componente del perfil de egresado, y es definida de la siguiente manera:

> Conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes requeridos 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. Dentro de estos valores y principios se encuentran: la validación intersubjetiva del conocimiento, la humildad, la tolerancia, el respeto por el otro, el respeto del ambiente... (UCAB, 2003, p. 25)

En el referido documento se considera la formación ética como uno de los ejes transversales del Programa (UCAB, 2003), por lo que explícitamente se espera que las distintas materias de éste contribuya en dicha formación. Si se atendiera lo aseverado por un participante del Programa, cercano a su egreso, puede inferirse que en alguna medida se ofrece dicha formación:

> Esto lo vemos en la estructuración del PRESLIED, todas las materias conllevan una impronta ética que refleja una concepción del hombre y su forma de vivir y en nuestro caso de educar. Siempre será importante clarificar la razón de los deberes, los valores y los fines. (100:349)

Los datos recolectados para la presente investigación, aunque escasos –como se ha señalado–, permiten formular tres categorías pertenecientes o afines a dicha competencia. La Tabla 40 presenta dichas categorías y las evidencian que las soportan; tales indicadores son declaraciones de participantes.

Tabla 40. *Categorías de análisis y evidencias de la competencia ética.*

Categorías de análisis	Evidencias	Ejemplos
1. Interpreta su entorno y el proceso educativo desde una perspectiva ética.	Declaraciones de participantes: 101:54; 190:55;	Toda sociedad democrática no puede suponer el relativismo moral pero tampoco un absolutismo único, tenemos que considerar esos mínimos morales necesario para conseguir la felicidad, teniendo en cuenta siempre que los valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto no se negocian, ni cambia por una situación especial del país. (101:54)
2. En su relación con el otro, se concibe a sí mismo y a éste como personas integrales e interdependientes.	Declaraciones de participantes: 20:14; 20:17; 68:269; 78:34; 101:20; 116:16; 146:69; 147:11; 147:96.	Hombre como ser humano que trasciende sólo en la medida en que se da cuenta de la existencia del otro, de ese semejante que merece su respeto, aún cuando piense y actúe diferente. (20:14)
3. Es consciente de la importancia de la actuación basada en valores éticos.	Declaraciones de participantes: 12:14; 20:33; 68:26; 78:121; 79:124; 99:14; 99:20; 101:49; 116:12; 122:8; 144:155; 146:68; 150:257.	Para empezar, mi enfoque de las clases y de la relación con mis alumnos ha cambiado, veo con mucho más respeto esas dos circunstancias. (12:14)

La categoría de análisis N° 1 tiene como evidencias identificadas solamente declaraciones de un estudiante del Cuarto Semestre. Según dichas declaraciones, los participantes del Programa, gracias al mismo, enfocan el entorno tomando en consideración criterios de naturaleza ética: 101:54; 101:55.

La categoría de análisis N° 2 tiene como evidencias declaraciones en las que se sostiene que los participantes del Programa, gracias a éste, desarrollan una valoración de la relación con el otro, a través de un trato orientado por principios éticos: 20:14; 20:17; 68:269; 78:34; 101:20; 116:16; 146:69; 147:11; 147:96.

Por su parte, la categoría de análisis N° 3 tiene como evidencias declaraciones en las que los participantes del Programa sostienen que, gracias a éste, abordan su práctica profesional con alto sentido ético: responsabilidad, autoexigencia, compromiso...:12:14; 68:26; 78:121; 79:124; 99:14; 99:20; 101:49; 146:68; 150:257.

Como en la competencia comunicativa, el desarrollo de la competencia ética parece tener como dos factores importantes el modelaje y la exigencia sistemática. En relación con el primero, a la pregunta del investigador sobre cómo se promueve el desarrollo de la competencia ética en Práctica Profesional I, el profesor responde:

> Yo creo que modelándola, básicamente, modelándola, haciendo reflexionar acerca de cuándo una conducta no es éticamente correcta; por ejemplo, o no es éticamente aceptada (...) Yo pienso que básicamente lo que hacemos es modelar para ellos una serie de comportamientos y de aptitudes éticas que reflejan por ejemplo nuestros valores de responsabilidad, de respeto y les pedimos además que dentro de su entorno escolar, de su entorno académico ellos pues, respeten también al otro. (21:253)

Revísese, además, lo expuesto en el Capítulo IV sobre las consideraciones de los participantes respecto del compromiso docente y el modelaje: el compromiso del docente (como valor) es un elemento del modelaje del mismo en el que los participantes prestan especial atención. Aquí pueden traerse dos citas que –aunque contrastan en lo que señalan– muestran sustentarse en los mismos conceptos. La primera cita es una ya presentada a propósito del modelaje para la formación de la competencia comunicacional. Un estudiante señala en su memoria final:

> Una de las cosas que me ha parecido importantísima es la amplitud con que se han tratado los temas en las materias y el respeto o tolerancia con los

planteamientos de los alumnos, sin dejar de lado la crítica constructiva. (100:151).

La otra cita es una observación crítica sobre la actuación de un docente del Programa:

> Yo pienso que se puede entender que en el semestre [el profesor de esa materia] tuvo problemas personales, de salud, pero que un profesor diga "como yo tengo problemas personales entonces ustedes pagan las consecuencias", es moralmente inaceptable, considero yo. (147:90)

En relación con el segundo factor, se tiene que –en materia de seguimiento de principios por parte de los participantes– la mayor atención de los docentes del Programa se pone en un fenómeno que muestra ser resistente: el plagio. Así lo reconocen los participantes en las reflexiones que realizan al final del Primer Semestre (114:10), en el portafolio docente del Tercer Semestre (84:37), la memoria final del Cuarto Semestre (97:4), en la entrevista a egresados (144:155; 150:30).

Dado que manifestaciones del plagio llegan hasta el último período del Programa, y genera preocupación en docentes y coordinadores del Programa, el mismo fue objeto de discusión de reunión de equipo del 07 de marzo de 2010 (78:82). Como resultado de dicha reunión, los cuatro profesores del Primer Semestre acuerdan atender de manera conjunta el fenómeno. En concreto, acuerdan la realización de un primer foro de contenido en conjunto. Así lo declara el profesor de Práctica Profesional I:

> Ahora va a ser común a todas las asignaturas porque todos los profesores a lo largo del PRESLIED se quejan del plagio, entonces cuatro profesores del primer semestre vamos a participar en ese primer foro cada participar, cada uno dándole un enfoque desde el contenido de su materia. (133:176).

La idea no se implementó en el siguiente período (marzo-julio 2010), sino en el posterior: (octubre 2010 – febrero 2011). El primer foro de contenido del grupo del Primer Semestre, dedicado al tema de la Ética en la investigación científica, fue una actividad común de las cuatro materias, participando como moderadores los respectivos profesores de éstas.

El aporte de la competencia ética a la competencia pedagógica emerge de las mismas evidencias que dan soporte a la aseveración de que el Programa promueve el

desarrollo de aquella competencia: los participantes de éste mejoran el trato que le dan a sus alumnos, orientando dicho trato por valores éticos; asimismo, mejoran su práctica profesional en gran parte por abordar la misma con un mayor sentido de compromiso.

En relación con el aporte de la competencia ética a la competencia investigativa se comprende con rapidez y facilidad cuando se presta atención a dos rasgos sustanciales de la investigación educativa: a) como toda investigación, tiene como material de trabajo al conocimiento, por lo que la honestidad intelectual es un requisito imprescindible de dicha actividad (considérese la implicada honestidad de la recolección de datos para, primeramente, diagnosticar y, posteriormente, conocer y valorar resultados, así como lo expuesto sobre el plagio en apartados anteriores); b) en tanto investigación social, la investigación educativa trata de (y con) seres humanos, lo cual tiene implicaciones de carácter ético referidas a las intenciones y modos de la investigación y a la aplicación de sus resultados.

Competencia Tecnológica

La tercera competencia, como se señala en la introducción del presente apartado, es una categoría por completo emergente: no se tiene estipulada en el Diseño Curricular del Programa. La misma, está altamente relacionada con el criterio de desempeño N° 3 de una de las unidades de la competencia pedagógica: Aplica eficientemente estrategias de enseñanza. Tal criterio de desempeño N° 3 es Ejecuta estrategias de mediación de aprendizajes en entornos virtuales. En otras palabras, la competencia tecnológica se relaciona con la competencia pedagógica a través de la mediación de aprendizajes mediante el uso de las TIC's.

A continuación, sobre la base de la señalada relación tecnología – mediación de aprendizaje y de las actuales aplicaciones de la tecnología en la comunicación y en el manejo y distribución de la información, se propone una definición de competencia tecnológica. Puede concebirse dicha competencia como el conjunto integrado de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas requeridos para acceder, procesar,

distribuir y presentar información de manera eficiente y responsable utilizando los recursos tecnológicos de actualidad.

La Tabla 41 presenta las dos categorías generadas en el estudio de los datos recolectados en relación con el desarrollo de dicha competencia en el Programa.

Tabla 41. *Categorías de análisis y evidencias de la competencia tecnológica.*

Categorías de análisis	Evidencias	Ejemplos
1. Usa aplicaciones informáticas en su práctica docente.	Declaraciones de participantes: 101:37; 153:99.	Es increíble como una pizarra digital, es fundamental en la actualidad, sobre todo para la materia que actualmente estoy impartiendo. Los pocos recursos que aplicaba en mis clases, eran sobre todo intuitivo, pero sin ninguna base científica. (101:37)
2. Usa las tecnologías de la información y la comunicación para el intercambio de contenidos con los estudiantes.	Declaraciones de participantes: 105:5; 146:51; 150:233; 153:99	Por Internet. Todos los lunes yo tengo 40 trabajos. Y yo tengo que responderles a ellos: "sí los recibí", y luego, primero que los recibí, y luego enviarles cuánto sacaron. (150:233)

Las dos categorías de análisis de la competencia tecnológica hacen referencia a acciones que los participantes del Programa realizan en el marco de su formación: el componente a distancia de la modalidad mixta del mismo exige que los participantes, para todas las materias, hagan uso de una variedad de recursos informáticos y de la comunicación para poder realizar las actividades de aprendizaje; por otra parte, en varias materias (principalmente Didáctica Especial I y II) hay actividades que les exige al participante el manejo de recursos tecnológicos de enseñanza, parte de las cuales son desarrolladas por éste en el contexto real de su campo de trabajo. Esto implica que los registros asociados con dichas actividades pueden considerarse

evidencias del desarrollo de la competencia tecnológica. No obstante, las evidencias presentadas acá son de naturaleza declarativa: aseveraciones de los participantes sobre el uso de la tecnología en su práctica docente.

La categoría de análisis N° 1 (Usa aplicaciones informáticas en su práctica docente) se soporta en declaraciones de los participantes, de acuerdo con las cuales, éstos, gracias al Programa, emplean en su campo de trabajo, y con sustento teórico, recursos como la pizarra digital (101:37) y presentaciones con Microsoft Power Point (153:99), los cuales implican, a su vez, el manejo de la computadora portátil y el video beam.

Por su parte, la categoría de análisis N° 2 (Uso las tecnologías de la información y la comunicación para el intercambio de contenidos con los estudiantes), se soporta en declaraciones de los participantes. De acuerdo con las mismas, éstos, como producto de su formación en el Programa, hacen uso del correo electrónico para mantener comunicación con alumnos y representantes (105:55), adelantarle los objetivos e instrucciones de actividades (146:51), recibir trabajos asignados y entregarles resultados de la evaluación (150:233) y enviarles materiales didácticos a los alumnos (153:99).

Además de las referidas declaraciones de los participantes, el manejo de tecnologías para el intercambio de información es evidenciado por los datos asociados a la participación de los estudiantes del Programa en las actividades en línea, presentados en apartados anteriores de este informe: foros virtuales, colocación y recepción de productos por la página de grupo de la Plataforma, uso del correo electrónico con compañeros y docentes.

Las limitaciones en el desarrollo de la competencia tecnológica se hacen evidentes al considerar que en el Programa no se emplean herramientas de las TIC que actualmente ya están disponibles de forma libre y que se están empleando en contextos educativos: los Wikis, los Blogs, las redes sociales como YouTube, Facebook, My Space, Hi5, Twitter. Esta es un área en el que el Programa podría hacer un avance significativo. Así lo reconoce la Coordinadora General del mismo:

> No estamos desarrollando en este momento. Lo que se supondría ahorita: es que, cada alumno incluso, en la Práctica Profesional (piensa en el eje integrador) cada alumno del programa podría tener un blog para sus alumnos del liceo y mostrar y analizar ese blog o un Wiki donde los muchachos están opinando.
> Y diciéndoles incluso si estamos en un plan de diagnóstico (en una investigación cualitativa, una de las cosas es todos los informantes claves, y, que más informantes claves que cada uno de nuestros alumnos); es decir, si decide hacerse un problema, algunos de los que debería intervenir y esto lo podrían hacer perfectamente en un Wiki. (154:58)

El aporte de la competencia tecnológica a la competencia pedagógica se manifiesta en varios de los criterios de desempeño de ésta: a) en la aplicación de estrategias de enseñanza de variados enfoques, al permitir el manejo recursos tecnológicos en función de favorecer procesos productores de aprendizaje significativo; b) en la ejecución de estrategias de mediación de aprendizajes en entornos virtuales, al permitir el manejo de recursos tecnológicos para la comunicación a distancia.

En relación con el aporte de la competencia tecnológica a la competencia investigativa, los datos recolectados y analizados en la presente investigación no permiten hacer aseveraciones. No obstante, como se expone en este informe en varios lugares, existe una serie de fenómenos asociados que señalan la importancia del manejo eficiente de las TIC's para quienes se interesan en el acceso a información actualizada: a) la globalización; b) la saturación informativa; b) la perentoriedad del conocimiento. Por otra parte, las TIC's permiten el acceso a individuos y grupos, dificultado por la distancia o las presiones de la densidad ocupacional: en la actualidad, se hace aplicación de técnicas de recolección de datos (como la encuesta y la entrevista) por vía digital.

En síntesis, otras competencias cuyo desarrollo en los participantes del Programa es identificado en los datos recolectados, son: la competencia comunicativa, la competencia ética y la competencia tecnológica. Esta última constituye una competencia emergente, en tanto no es considerada en el Diseño Curricular del Programa ni en ningún otro documento programático del mismo.

Que las tres competencias referidas dan aportes imprescindibles a la competencia pedagógica es comúnmente reconocido tanto de manera intuitiva en espacios informales como de manera soportada en la literatura técnica. Zabalza (2006) presenta y analiza ocho competencias profesionales del educador, dentro de las cuales se encuentran la comunicativa y la tecnológica. En relación con la primera, señala que le permite al docente "ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas" (p. 82). Respecto de la segunda, considera que se trata de una transferencia de la primera al campo de las TIC y que le permite al docente emplear éstas "como recurso didáctico y medio de expresión y comunicación que le empuja a asumir nuevos roles en el proceso educativo" (p. 86)

De cada una de las tres competencias referidas, el análisis genera subcategorías de las cuales –dada la escases de datos recolectados sobre las mismas–no puede indicarse si se tratan de unidades de competencia o criterios de desempeño. Las subcategorías de la competencia comunicativa son:

1. Hace con facilidad contacto afectivo nutritivo con los alumnos.
2. Enfatiza la comunicación bidireccional docente – alumno, procurando comprender el punto de vista de los estudiantes.
3. Maneja eficientemente la comunicación oral y escrita.

En relación con esta última subcategoría, el análisis de materiales escritos por participantes del Programa conduce a sostener que el logro en dicha materia es difuso: frecuentes y variadas fallas en la composición escrita conducen a que se concluya que la competencia parece estar poco desarrollada; sin embargo, considerando las declaraciones de participantes respecto de las diferencias entre el estilo lingüístico exigido en su carrera de origen versus y el estilo exigido en el Programa, puede inferirse que el deficiente dominio de salida de la expresión escrita de los participantes oculta logros del Programa en dicho aspecto.

Respecto de factores pedagógicos de importancia en el desarrollo de la referida competencia, diferentes fuentes convergen en la identificación de dos: el modelaje y la exigencia sistemática.

Las subcategorías de la competencia ética generadas por el análisis son:

1. Interpreta su entorno y el proceso educativo desde una perspectiva ética.
2. En su relación con el otro, se concibe a sí mismo y a éste como personas integrales e interdependientes.
3. Es consciente de la importancia de la actuación basada en valores éticos.

En relación con esta última categoría, se encuentran datos que indican que el plagio se registra en la actuación del participante hasta semestres superiores del Programa.

Para esta categoría se identifican los mismos factores pedagógicos que en el caso de la competencia comunicativa: el modelaje y la exigencia del docente. Para el período coincidente con el momento de elaboración del presente informe, los cuatro profesores del Primer Semestre implementan una estrategia conjunta para tratar desde el punto de vista ético el problema del plagio por parte de participantes del Programa.

Las subcategorías de la competencia tecnológica generadas de los datos son:

1. Usa aplicaciones informáticas en su práctica docente.
2. Usa las tecnologías de la información y la comunicación para el intercambio de contenidos con los estudiantes.

Al tomar en consideración los actuales adelantos en materia de las TIC's, se entiende que estas subcategorías cubren parcialmente la competencia a las que pertenecen: el desarrollo de ésta puede avanzar hacia el uso de recursos tecnológicos disponibles en la actualidad, que tienen potencialidades para un uso educativo más amplio que el simple intercambio de contenidos.

Concluyendo

De los resultados del proceso formativo prestado por el Programa puede concluirse:

1. El Programa objeto de estudio logra el desarrollo de dos competencias centrales y altamente relacionadas: la competencia pedagógica y la competencia investigativa; asimismo, permiten –aunque con bajo nivel de soporte– conjeturar que otras competencias son desarrolladas: las competencias comunicativa, ética y tecnológica. Éstas últimas son

contributivas de las anteriores, pues tienen manifestación en situaciones o actividades de carácter pedagógico e investigativo.

2. Tanto el desarrollo de la competencia pedagógica como la investigativa presentan notables diferencias en los egresados del Programa: en cada una de las unidades de competencia y criterios de desempeño de las referidas competencias, las evidencias indican que los estudiantes logran distintos niveles de aprendizaje. Sin embargo, puede afirmarse que las referidas competencias son alcanzadas, aunque en niveles que pueden ser superados.
3. En consistencia de lo anterior, lo que se presenta a continuación es comprendido como los logros comunes e inevitablemente inconclusos de los participantes del Programa en el desarrollo de competencias docentes.
4. En relación con la competencia pedagógica, los egresados del Programa evidencian:
   - Planificar experiencias educativas, tanto para entornos presenciales como virtuales.
   - Aplicar estrategias de enseñanza de enfoques variados, principalmente en contextos presenciales pero también en entornos virtuales.
   - Aplica una variedad de técnicas para evaluar de manera sistemática y continua experiencias de aprendizaje, con fines tanto formativos como sumativos.
5. En relación con la competencia investigativa, los egresados del Programa evidencian:
   - Recoger datos de manera sistemática, aunque con fallas en el diseño y aplicación de instrumentos.
   - Diseñar e implementar investigaciones educacionales orientadas al cambio.
   - Evaluar la implementación de planes de intervención, aunque con fallas en la rigurosidad científica asociada a la evaluación.
   - Reflexionar sobre su experiencia, campo en el que se encuentra la mayor ganancia de aprendizaje en los participantes del Programa.

6. Resulta de interés los aportes que las competencias comunicativa, ética y tecnológica –cuya indagación en la presente investigación tiene un lugar periférico– les ofrecen a las competencias pedagógica e investigativa:
   - La calidad de la comunicación docente–alumnos favorece los procesos educativos. Asimismo, la comunicación es importante en los distintos procesos involucrados en la investigación educativa orientada al cambio.
   - Actuar siguiendo valores éticos es relevante tanto para que la interacción docente-alumno sea contributiva con los procesos educacionales, como para asegurar la impronta científica de las investigaciones y considerar la dimensión humana presente en las investigaciones sociales.
   - El manejo eficiente de las TIC's ofrece, en la actualidad, amplias oportunidades para potenciar los procesos asociados con el hecho educativo, así como para acceder a información y aplicar técnicas investigativas que, de otro modo, no sería posible o lo sería con dificultad.
7. Los datos muestran que el Programa aprovecha poco las oportunidades ofrecidas por los actuales recursos en materia de tecnología de la información y la comunicación con aplicación en educación: actividades como la videoconferencia, sitios web como Blog y Wiki, redes sociales como Facebook, Myspace… son recursos que en el Programa no son empleados, perdiéndose oportunidades inherentes a los mismos así como la oportunidad de formar al participante en su uso educacional.
8. Se entiende que el desarrollo de las competencias gracias al programa objeto de estudio no llega a un nivel avanzado al momento de egreso de sus participantes. Asimismo, se entiende que tal desarrollo debe continuar de manera indefinida (o siempre abierta), como resultado del ejercicio profesional enriquecido por el proceso formativo y con apoyo de nuevas oportunidades de formación. La comprensión de ello coincide con lo señalado por autores como Cabero, Llorente & Salinas (2008) y Tobón (2004) para cualquier competencia desarrollada en un programa de formación inicial.

Esta naturaleza inconclusa del desarrollo de competencias parece ser lo que intuye un participante del Programa cuando, finalizando el último semestre del mismo, expone en su Memoria Final:

> La duda que puede quedar [...] se refiere al tiempo real que requiere un docente para estudiar y aplicar las estrategias a la totalidad de su materia; [...] se prevé como un trabajo de mucho tiempo, que quizá se pueda ir completando con el paso de los años. (100:270)

La señalada inconclusión del desarrollo de competencias al momento de que los participantes egresan del Programa es reconocida también en una de las conclusiones de una reunión de equipo docente:

> La relación teoría-práctica no necesariamente tiene que materializarse durante el proceso en el que se da el aprendizaje de los contenidos teóricos, ni estar referido solamente a lo pragmático. La transferencia a la práctica puede darse de una manera inmediata en materias de alta carga práctica, como Práctica Profesional, por ejemplo; pero puede darse más a largo plazo (y en planos más amplios que el ejercicio profesional) en materias cuyo contenido no está referido a un contexto específico sino a la condición humana en general, como Introducción al Estudio del Hombre y Filosofía. (130:102)

9. En las competencias identificadas y evidenciadas en el presente capítulo, la indagación se reconoce no acabada. En el caso de las dos competencias de atención central (la pedagógica y la investigativa), las unidades de competencia y los criterios de desempeño que se presentan son los evidenciados con los datos recolectados. Es probable que una prosecución de recolección de datos ofrezca evidencias de de nuevos criterios de desempeño de las unidades de competencia determinadas o de nuevas unidades de competencia. Aquí, variados factores objetivos y subjetivos asociados con el volumen de la información ya manejada y con el tiempo para la consignación del presente informe, hacen que éste se abstenga de continuar la indagación.

CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN DE CONCLUSIONES. EL MODELO DE FORMACIÓN

En el presente capítulo se aborda el objetivo específico 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.

Para el logro de este objetivo, el proceso se centra en las abstracciones relativas a la codificación selectiva, esto es, en la integración y refinamiento de las categorías, a fin de que la teorización cristalice. (Strauss & Corbin, 2002). Debido a ello, la presentación de las conclusiones parciales de cada uno de los capítulos relativos a los resultados de la investigación tiene aquí un estilo altamente sintetizador y selectivo: se focaliza la atención en las categorías y relaciones abstraídas a partir de las estrategias investigativas, dejando atrás al máximo posible lo concerniente particularmente a los hechos propios del Programa objeto de estudio.

La secuencia de esta etapa final del proceso es el siguiente:

1. Se sintetizan las conclusiones de los capítulos precedentes con el mayor nivel de abstracción e integración posible.
2. Se deriva, gracias a la continuación de la abstracción y establecimiento de relaciones, la categoría central del proceso estudiado, con la cual todas las otras tienen relación.
3. Se sintetizan los principios constitutivos del modelo formativo derivado del proceso investigativo; ello, con el apoyo visual de un diagrama integrador.

Síntesis Integradora de Conclusiones

En la presente investigación se analizan los datos recolectados relativos a un Programa dirigido a la formación docente de personas con formación universitaria en áreas distintas a la educación e insertos en el campo laboral de la docencia. Los resultados de ese análisis (teoría emergente) se van relacionando con aportes de literatura actualizada (teoría vigente), construyéndose así una teoría resultante. A continuación se retoman –de manera sintetizada– los resultados de esta construcción

teórica, en términos de categorías principales y relaciones, y se avanza en el trabajo de integración.

Sobre las Condiciones del Proceso Formativo

En el Capítulo IV se presentan, analizan y discuten los resultados asociados con las condiciones del proceso formativo. Algunas de tales condiciones están asociadas particularmente con un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva; otras, pueden estar presentes en programas formativos sin alguna de estas particularidades. Por ello, en algunos casos se hace mención de las particularidades de tal tipo de programa, mientras en otras, se deja sin mencionar una o varias de las particularidades. Al respecto, se tiene que:

1. Las condiciones macro de un programa de formación docente son, en la actualidad, fundamentalmente las siguientes: la globalización (como fenómeno económico y cultural), la innovación tecnológica (particularmente la referida a las nuevas TIC), la saturación informativa, la perentoriedad del conocimiento, las nuevas modalidades de los movimientos migratorios (migración vía Internet). Estas condiciones pueden ser consideradas mediante la implementación de una modalidad mixta: una combinación de educación a distancia a través de las TIC's con educación presencial.
2. En un programa de modalidad mixta dirigido a la formación docente, las condiciones micro pueden categorizarse en cuatro grupos interactuantes: a) del contexto técnico-ambiental: concreción de la modalidad mixta y uso de la plataforma tecnológica; b) del contenido: relevancia, secuencia, integración, coherencia con las asignaciones, suficiencia, significatividad potencial; c) del participante: estado inicial del conocimiento, expectativas, densidad ocupacional, heterogeneidad académica de los grupos; y d) de los docentes: nivel de compromiso ético y formación.
3. En un programa de modalidad mixta, ésta puede concretarse de distintos modos (con variado énfasis en la modalidad a distancia o la modalidad presencial): puede hacerse énfasis en las actividades en línea o en las actividades presenciales, o puede hacerse un uso tendiente al equilibrio de

ambas modalidades. Distintos factores (algunos, analizados en capítulos posteriores al IV) indican que lo conveniente es que en la combinación de educación virtual – educación presencial de la modalidad mixta se busque el aprovechamiento de las potencialidades de cada modalidad, de acuerdo con los recursos disponibles, los fines del programa y las características de la población a la que éste va dirigida.

4. Se identifican siete áreas de conocimiento a la que pertenecen los contenidos relevantes para la formación docente en un programa de modalidad mixta, en tanto se encuentran altamente relacionados con componentes del proceso formativo (como fines, actividades y estrategias) y –en su aplicación– brindan reconocidos aportes en la transformación de la práctica docente: a) filosofía; b) didáctica; c) evaluación educativa; d) gerencia de la educación; e) investigación educativa; f) psicología educativa; g) sociología de la educación.
5. Los contenidos relevantes por área, son:
   - Del área filosofía: ontológico: pensamiento sistémico o complejo; antropológico: fundamentos y sentido de la vida humana; concepción integral del ser humano; educabilidad del ser humano; epistemológico: el conocimiento como construcción social y red interdisciplinaria; ético: dimensión ética del ser humano; ética de la función docente y la investigación; pedagógico: 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.
   - Del área didáctica: planificación educativa, ambientación del aula y construcción y uso estratégico de recursos para el aprendizaje significativo; la Web como recurso didáctico; desarrollo de una clase; interdisciplinariedad y transversalidad curricular; abordaje teórico-metodológico de la enseñanza de contenidos específicos de acuerdo con sus propiedades epistemológicas; estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje estratégico; la evaluación como estrategia didáctica.

- Del área evaluación educativa: enfoques cualitativos y cuantitativos de la evaluación; ámbitos de la evaluación: institucional, curricular, pedagógico, profesional, didáctico; la evaluación como proceso complejo y clave en la mejora de la práctica pedagógica; evaluación de procesos y productos educativos; tipos y estrategias de evaluación; auto, co, y heteroevaluación de los actores educativos; análisis de procesos y resultados de la evaluación.
- De gerencia de la educación: organización escolar, estructura y fines; instrumentos legales y normativos vigentes; gerencia del aula: ambientación, comunicación, motivación, uso de recursos, manejo de conflictos. El análisis conduce a inferir que los contenidos relativos a la gerencia de aula, requieren, los siguientes cambios.
- De investigación educativa: enfoques cualitativos y cuantitativos, planteamientos teórico-metodológicos; la investigación educativa como proceso sistemático de reflexión; 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; investigación evaluativa; construcción de teoría; elaboración de informes de investigación.
- Del área psicología educativa: modelos integrales de desarrollo humano; áreas, etapas y fases de desarrollo; relación desarrollo-aprendizaje; características de grupos etarios y diferencias individuales; teorías de aprendizaje con énfasis en la cognición y la construcción social del conocimiento; aprendizaje significativo y aprendizaje estratégico; factores psicosociales del desarrollo y el aprendizaje del educando.
- Del área sociología de la educación: el hombre como ser social; interacción de sistemas político, económico, social y cultural; la escuela como importante agente de socialización; relación sistema educativo y otros sistemas sociales.

6. De los referidos contenidos, se resaltan tres aspectos: a) su tratamiento se realiza en diversas materias del programa, no solamente en materias que llevan el nombre de las referidas áreas; b) dada la alta coherencia entre contenidos de unas y otras áreas, los mismos favorecen la implementación de la interdisciplinariedad; c) luce conveniente que los contenidos se encuentren explicitados en los documentos programáticos de las materias del programa.
7. En la secuenciación de los contenidos, se resalta la importancia de: a) incorporar en las materias contenidos coherentes con sus fines; b) cumplir con el principio de complejidad progresiva; c) evitar la repetición de contenido, la cual contribuye con la frondosidad curricular. (Si es requerido para la comprensión de estos aspectos, revísese –en el Capítulo IV– la discusión sobre los contenidos de las materias Evaluación de los Aprendizajes e Investigación Educativa).
8. El manejo integrado de contenidos está asociado o se materializa mediante la implementación de la interdisciplinariedad, una de las estrategias de la práctica reflexiva como modelo didáctico.
9. Otras tres propiedades de los contenidos son identificadas como favorables: la coherencia con las asignaciones de las materias; la suficiencia para apoyar la realización de las asignaciones y la significatividad potencial.
10. Al ingreso a un programa de formación docente, los participantes, aun teniendo experiencia docente, evidencian manejar un conjunto de conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales con alta coherencia interna, y demostrativo de un pensamiento intuitivo sobre el hecho educativo: una visión simplista del aprendizaje; una concepción trasmisionista de la enseñanza y medicionista de la evaluación; limitaciones en la comunicación con alumnos y otros actores educativos. Sin embargo, muestran una actitud que se valora como favorable para el proceso formativo que inician: insatisfacción por la propia carencia pedagógica.
11. También se identifican dos posibles expectativas en los participantes que recién ingresa a un programa de formación docente, de modalidad mixta: a)

alta expectativa de eficacia, asociada a la creencia de que el programa, por sus fines y modalidad, tiene bajo niveles de exigencia; b) expectativa de resultados orientada al desarrollo de la competencia docente y la mejora de las condiciones laborales.

12. En participantes de un programa de formación docente, dirigido a adultos con estudios avanzados o culminados en carreras distintas a la educación y responsabilidades laborales y familiares, se identifica una gran densidad ocupacional. La misma, les limita la disponibilidad de tiempo para la realización de actividades de aprendizaje y les impide la asistencia diaria a clases presenciales.
13. Otra característica de los grupos estudiantiles de un programa como el señalado en el numeral 12, es la heterogeneidad académica: los participantes provienen de carreras pertenecientes a una variedad de áreas disciplinarias. Esta condición tiene distintas implicaciones: a) en la toma de decisión en la conformación de grupos de trabajo; b) en la concreción de la estrategia de la interdisciplinariedad; c) en la ampliación de la capacidad para comprender distintos puntos de vistas, por los participantes del Programa.
14. En un programa educativo resulta relevante que los docentes evidencien altos niveles de compromiso y estén suficientemente formados para sus responsabilidades. En el caso de un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva y dirigido a la formación docente, se concluye la importancia de que el personal docente esté plenamente comprometido con un conjunto de 11 responsabilidades implicadas por tal tipo de programa:
    - Planificar actividades aprovechando las potencialidades de los ambientes presencial y virtual.
    - Contribuir con un ambiente social favorable para la participación.
    - Mediar de manera activa los aprendizajes en ambos ambientes.
    - Enfatizar las actividades de construcción social de conocimiento.
    - Promover actividades y productos interdisciplinarios.

- Promover en los estudiantes la reflexión continua sobre su práctica docente.
- Promover el desarrollo del pensamiento complejo.
- Hacer uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación.
- Mostrar disposición favorable al cambio.
- Mostrar disposición favorable a la integración de acciones por parte del equipo docente.
- Modelar coherencia con los principios del Programa en general y de la materia en particular.

15. Dada la interdependencia de compromiso y formación, respecto de la formación que debe tener el docente de unidades curriculares en un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva, se concluye que es requerido que tal docente debe estar suficientemente formado para:

- Manejar eficientemente una amplia gama de actividades y recursos necesarios para la promoción del aprendizaje en modalidad mixta, así como las distintas potencialidades de la plataforma tecnológica empleada por el programa y diversas estrategias de mediación de aprendizaje tanto en ambiente presencial y virtual.
- Identificar y dominar los contenidos relevantes para la formación docente, considerando: la secuencia conveniente en la distribución de dichos contenidos; los aspectos epistemológicos y estratégicos requeridos para su integración; la importancia de la significatividad potencial, la suficiencia y la coherencia de los materiales entregados con las solicitudes que se le hacen a los participantes.
- Tomar en consideración condiciones de los participantes, que afectan el proceso formativo: los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, relativos al hecho educativo; las expectativas con las que ingresan al Programa; la densidad ocupacional característica de aquéllos y la heterogeneidad académica de los grupos.

- Tener consciente las diversas implicaciones prácticas de los principios y fundamentos del Programa, así como de la materia que tiene bajo responsabilidad.

Sobre los Fines y Macroestrategia del Proceso

En el Capítulo V se presentan, analizan y discuten resultados relativos a los fines del proceso formativo y a la macroestrategia implementada para su logro en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva. Se centra la atención en las siete materias teórico-instrumentales del programa: las cuatro materias del eje integrador y tres materias adicionales.

El estudio de la implementación de una de las estrategias constitutivas de la práctica reflexiva (el aprendizaje colaborativo) requiere, además del análisis de actividades presenciales, el análisis de los foros de contenido de las siete materias referidas, implicando éste último un alto nivel de datos y la generación de un alto número de categorías. Debido a ello, este análisis se presenta en otro capítulo (el VI). Así, pues, lo que se expone a continuación incluye lo aportado por los capítulos V y VI. Al respecto, se concluye que:

1. Cinco fines pedagógicos son perseguidos por las materias teórico-instrumentales que dan vida o contribuyen con la implementación del modelo didáctico del programa, cuyos logros, al integrarse, conducen a la formación del participante como docente y como investigador:
   - Aprender a evaluar; presente en todas las materias teórico-instrumentales, por lo que dicho fin es planteado a lo largo del Plan de Estudios.
   - Aprender a planificar; presente del Segundo al Cuarto Ciclo del Plan de Estudios.
   - Aprender a aplicar estrategias docentes para el aprendizaje significativo y estratégico; presente en el Tercer y Cuarto Ciclo del Plan de Estudios.
   - Aprender a integrar conocimientos; presente en los cuatro ciclos del Plan de Estudios.
   - Aprender a reflexionar; presente en los cuatro ciclos del Plan de Estudios.

2. En función de que en el Programa exista alta coherencia entre modelo didáctico, fines, contenidos y estrategias, es propuesto que los fines *aprender a integrar conocimiento* y *aprender a reflexionar* se asuman de forma central por todas las materias teórico-instrumentales. Las relaciones entre los señalados componentes curriculares se hacen claras con los hallazgos relativos a la macroestrategia del programa.
3. La macroestrategia o modelo didáctico de la práctica reflexiva es implementada mediante la integración de cinco estrategias: a) el aprendizaje orientado por proyectos; b) el aprendizaje autónomo; c) la interdisciplinariedad; d) el aprendizaje colaborativo y e) el aprendizaje asistido por las TIC.
4. En aras de la consistencia entre los distintos componentes del programa (diseño curricular, fines pedagógicos, modelo didáctico, contenidos, actividades), es esperado que tales estrategias sean aplicadas en todas las materias, aunque su plan de estudios puede contemplar un eje especialmente diseñado para su implementación. En el programa objeto de estudio, tal aplicación no se encuentra: las diversas materias teórico-instrumentales en las que se enfoca la atención presentan diferencias en la implementación de las referidas estrategias, identificándose algunas deficiencias (Capítulo V y VI).
5. El aprendizaje orientado por proyectos, en tanto componente del modelo didáctico, es implementado en el marco de un elemento estructural del plan de estudios del programa: el eje integrador, conformado por cuatro materias pertenecientes –una a una–a los cuatro ciclos del referido plan de estudios; ello, integrando y siguiendo las fases de la investigación-acción en cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución del plan y evaluación. Las otras materias instrumentales, a través de la formación del participante, ofrecen aportes al cumplimiento de estas fases.
6. La investigación conduce a considerar tres recomendaciones relativas a la implementación del aprendizaje por proyectos:

- Potenciar la libertad del estudiante, propia de dicha estrategia, facilitándole herramientas teórico-metodológicas de enfoques distintos, de tal manera que pueda tomar decisiones respecto del enfoque metodológico de la investigación a desarrollar.
- Secuenciar las fases del proyecto de manera paralela a la secuencia de los ciclos, de tal manera que el diagnóstico se realice en el Primero; la elaboración del plan, en el Segundo; la ejecución, en el Tercero; y la evaluación, en el Cuarto.
- Si se espera que en esta última fase se construya teoría a partir de la evaluación del proceso investigativo, se indica manejar contenidos relativos a la investigación evaluativa.

7. El aprendizaje autónomo tiene una importante implicación didáctica: la necesidad de que se implementen estrategias de enseñanza de estrategias de aprendizaje. Esta implementación se ve reforzada con el manejo de contenidos propios de las áreas de filosofía (la formación integral como fin de la educación), psicología (procesos del aprendizaje estratégico) y didáctica (la enseñanza estratégica).
8. La estrategia de la interdisciplinariedad, implementada fundamentalmente por el eje integrador, permite la aplicación de los contenidos de las distintas materias de cada ciclo, en función del desarrollo de las distintas fase del proyecto investigativo.
9. Sobre la aplicación de la estrategia del aprendizaje asistido por computadora la investigación llega a dos conclusiones:
   - La estrategia potencia sus resultados si en su implementación se hace uso de las diversas herramientas dispuestas en la plataforma tecnológica que emplea la institución que desarrolla el programa.
   - La implementación de la estrategia requiere, de parte del docente, el dominio de actividades de aprendizaje en entorno virtual y de acciones de mediación de aprendizaje en dicho entorno. Ambas aseveraciones son altamente afines con lo concluido respecto de las condiciones técnico-

ambientales del proceso (Capítulo IV); además, particularmente la segunda es coherente con lo encontrado respecto de la implementación del aprendizaje colaborativo en el entorno virtual (Capítulo V y VI) y sobre el compromiso docente (Capítulo IV).

10. Respecto del aprendizaje colaborativo, resulta de interés lo encontrado particularmente gracias al análisis de los foros realizados en el aula virtual (Capítulo VI): se identifican, categorizan y relacionan acciones y procesos de moderador y participantes. En el apartado siguiente se presenta una síntesis de lo que se concluye del análisis de los foros.

Sobre el Aprendizaje Colaborativo en Entorno Virtual: el Foro de Contenido

El análisis de los foros de contenido permite identificar y categorizar acciones y procesos realizados por el docente –en su rol de moderador– y por los participantes; asimismo, se identifican relaciones entre las acciones y procesos del moderador y de los participantes. Los resultados del análisis, coherentes con las opiniones de estudiantes, de expertos consultados y de planteamientos teóricos extraídos de la literatura vigente, conducen a concluir que:

1. El establecimiento de objetivos que impliquen la identificación de relaciones entre el contenido teórico manejado y la experiencia personal favorece el procesamiento profundo de los tópicos tratados.
2. Las acciones de moderación de un foro de contenido, que favorecen el cumplimiento de su finalidad, pueden dividirse en cinco clases: a) de iniciación y cierre de la actividad; b) de establecimiento del clima favorable a la realización de la actividad; c) de participación en la discusión; d) de orientación a los participantes; y e) de promociones y solicitudes de procesos. No obstante, existen acciones (como la denominada *acción distractora* en el análisis) que lejos de contribuir con el desarrollo del foro, desvía la atención de los participantes hacia asuntos ajenos al objetivo de la actividad.
3. Las acciones de los participantes en el foro pueden dividirse en cuatro clases: a) de interacción con otros participantes; b) de autorregulación; c) de aporte al objetivo del foro; d) sin aporte aparente al objetivo del foro. Asimismo, en sus

publicaciones, los participantes pueden hacer manifiestos procesos cognitivos y metacognitivos. En el análisis de los foros se identifica un conjunto de ocho procesos cognitivos y dos procesos metacognitivos: la acomodación y la reflexión, compuesto éste último por tres subprocesos: la toma de conciencia, la valoración y la transferencia.

4. La presencia alta del moderador en un foro, promocionando acciones y procesos en los participantes, contribuye notablemente con: a) un mayor nivel de participación y de interacción; b) una mayor generación de procesos cognitivos y metacognitivos. Foros con estas dos características conducen a mejores resultados de aprendizaje, que los foros que no las poseen.
5. Puede, sobre la base de lo anterior, acuñarse tres principios en relación a los foros de contenido:
   - El foro de contenido es una actividad que requiere ser moderada.
   - La moderación de los foros debe ser realizada a lo largo de toda la actividad, con acciones de inicio, desarrollo y cierre.
   - La moderación de los foros debe buscar asegurar tres elementos interactuantes en la actividad: la presencia del docente, un clima favorable (o piso socioafectivo) y una actividad cognitiva a profundidad.

Resultados del Proceso Formativo

En relación con la formación docente que logra dar un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva, se concluye que:

1. La persecución de los cinco fines pedagógicos registrados, el manejo de los contenidos relevantes identificados y la implementación de la macroestrategia de la práctica reflexiva, logran el desarrollo de dos competencias centrales y altamente relacionadas: la competencia pedagógica y la competencia investigativa. Tales competencias pueden categorizarse como dos competencias profesionales básicas, en tanto corresponden particularmente al profesional de la educación, independientemente de las áreas de incidencia asociadas con alguna mención en específico.

2. En relación con la competencia pedagógica, un programa de modalidad mixta basada en la práctica reflexiva logra que los egresados puedan:
   - Planificar experiencias educativas, tanto para entornos presenciales como virtuales.
   - Aplicar estrategias de enseñanza de enfoques variados, principalmente en contextos virtuales pero también en entornos presenciales.
   - Aplica una variedad de técnicas para evaluar de manera sistemática y continua experiencias de aprendizaje, con fines tanto formativos como sumativos.

3. En relación con la competencia investigativa, un programa de modalidad mixta basada en la práctica reflexiva logra que los egresados puedan:
   - Recoger datos de manera sistemática, aunque con fallas en el diseño y aplicación de instrumentos.
   - Diseñar e implementar investigaciones educacionales orientadas al cambio.
   - Evaluar la implementación de planes de intervención, aunque con fallas en la rigurosidad científica asociada a la evaluación.
   - Reflexionar sobre su experiencia como docente y como persona.
4. Puede válidamente conjeturarse –sobre la base de los datos procesados– que otras competencias son desarrolladas: las competencias comunicativa, ética y tecnológica. Éstas últimas son contributivas de las anteriores, pues tienen manifestación en situaciones o actividades de carácter pedagógico e investigativo. Estas tres competencias pueden categorizarse como generales, en tanto pueden corresponder a una variedad de profesionales, no sólo al educador.
5. En relación con las competencias comunicativa, ética y tecnológica –cuya indagación en la presente investigación tuvo un lugar periférico–, resulta de interés el aporte que cada una ofrece a las competencias pedagógica e investigativa. En relación con dicho aporte, se tiene que:

- Una comunicación fluida entre docente y alumnos favorece los procesos educativos. Asimismo, la comunicación es un acto importante en los distintos procesos involucrados en la investigación educativa orientada al cambio.
- La conducción de acuerdo con valores éticos es relevante tanto para que la interacción docente-alumno sea contributiva con los procesos educacionales, como para asegurar la impronta científica de las investigaciones y considerar la dimensión humana particularmente presente en las investigaciones sociales.
- El manejo eficiente y actualizado de las TIC's ofrece amplias oportunidades para potenciar los procesos educativos, así como para acceder a información y aplicar técnicas investigativas que, de otro modo, no sería posible o lo sería con dificultad.

6. Las competencias referidas muestran tener alcances que indican que su proceso de desarrollo está abierto o inacabado, debiendo entonces continuar gracias a la práctica reflexiva del egresado y a posteriores proceso de formación.

Categoría Central: la Formación del Docente Investigador en un Programa de Modalidad Mixta basado en la Práctica Reflexiva

Estableciendo relaciones entre las distintas categorías principales, emergentes del análisis de los datos y de su contraste con aportes de la literatura, se concluye que la categoría central está constituida por *la formación del docente investigador en un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva.*

Esta categoría puede definirse como sigue: Proceso sistemático y conducido de forma deliberada, gracias al cual el participante de un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva, adquiere o desarrolla las competencias requeridas para cumplir de forma eficiente funciones docentes y, simultáneamente, generar conocimiento orientado a la mejora continuada de su labor profesional.

La idea conclusiva, implícita en la expresión *docente investigador*, de que la competencia pedagógica y la investigativa se integran y apoyan mutuamente está sustentada en el análisis desarrollado en el capítulo VII: téngase en cuenta que la

investigación para la que es formado el participante del programa objeto de estudio es la investigación educativa orientada al cambio. Pero, además, dicha idea es compartida por docentes y estudiantes. El profesor de la primera materia del eje integrador manifiesta lo siguiente en una entrevista:

> En Prácticas Profesionales ellos deben trabajar con sus propios desempeños, como docentes investigadores. Docentes investigadores no sólo de problemas sino de buscar las mejores estrategias para llegarles a esos alumnos porque ese puede ser precisamente el problema, la forma en que ellos se acercan. (133:59)

En una entrevista, un egresado manifiesta:

> Práctica e Investigación, ese eje que venimos trabajando en los 4 semestres. (...) Uno se ve ahí reflejado como un docente participativo, como un docente que está investigando algo. Vamos a tomar acción de un problema que existe; esa la parte de uno como docente, que es otra cosa que nos enseñó el PRESLIED, que no somos una maquinita que va a dar información sino vamos a ver qué es lo que pasa, vamos a reflexionar, tanto sobre nuestra actitud como la actitud de los alumnos (...) Nos dan esa mentalidad de profesores investigativos. (144:123)

Por otra parte, la incorporación del concepto de modalidad mixta en la categoría central integradora se debe a que –como muestran los capítulos IV, V y VI– gran parte de los procesos desarrollados en el programa objeto de estudio se relacionan con aspectos de la referida modalidad del programa: espacios, recursos, actividades, estrategias.

La justificación más relevante de la constitución de la referida categoría integradora (*la formación del docente investigador mediante la práctica reflexiva en un ambiente de aprendizaje mixto*) como la central en la presente investigación se encuentra en el hecho de que la misma cumple con los criterios que propone Strauss (1987, cp. Strauss & Corbin, 2002) para la selección de la categoría central:

1. Se relaciona directamente con todas las categorías principales.
2. Las explicaciones que se desarrollan al relacionar dicha categoría con las demás tienen un carácter lógico y consecuente.
3. Adquiere profundidad y poder explicativo gracias al refinamiento analítico que resulta de su integración con otras categorías.

4. Es lo suficientemente abstracta como para poder ser empleada en investigaciones en otros contextos, en función de contribuir a la generación de una teoría más general.
5. Permite explicar, sin alterarse en sí misma, fenómenos de variación (y hasta de contradicción) de condiciones, fenómenos, acciones, consecuencias.

Modelo Formativo Resultante

Prosiguiendo hasta el cierre el proceso de codificación selectiva, a continuación se enuncian e integran en un modelo formativo los principios que –de acuerdo con los resultados del proceso investigativo– orientan un programa de formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva. La enunciación e integración de principios se realizan siguiendo los componentes del concepto de paradigma de Strauss & Corbin (2002): condiciones, proceso, consecuencias.

Factores propios de los actuales contextos exigen un docente con competencias tanto para el ejercicio efectivo de su profesión como para generar, en dicho ejercicio, conocimientos orientados a la mejora continua de éste. Tal como lo presenta de manera sintética la Figura 34, un programa dirigido a la formación de docentes investigadores, en los actuales contextos locales y globales, debe implementar los siguientes principios:

1. Basamento en las siguientes concepciones filosóficas: la realidad como sistema o complejidad; integralidad y educabilidad permanente del ser humano; el conocimiento como construcción social y red interdisciplinaria; carácter ético de la docencia y la investigación; formación integral como fin de la educación; importancia de la reflexión en la profesión docente; interdisciplinariedad y transversalidad curricular.

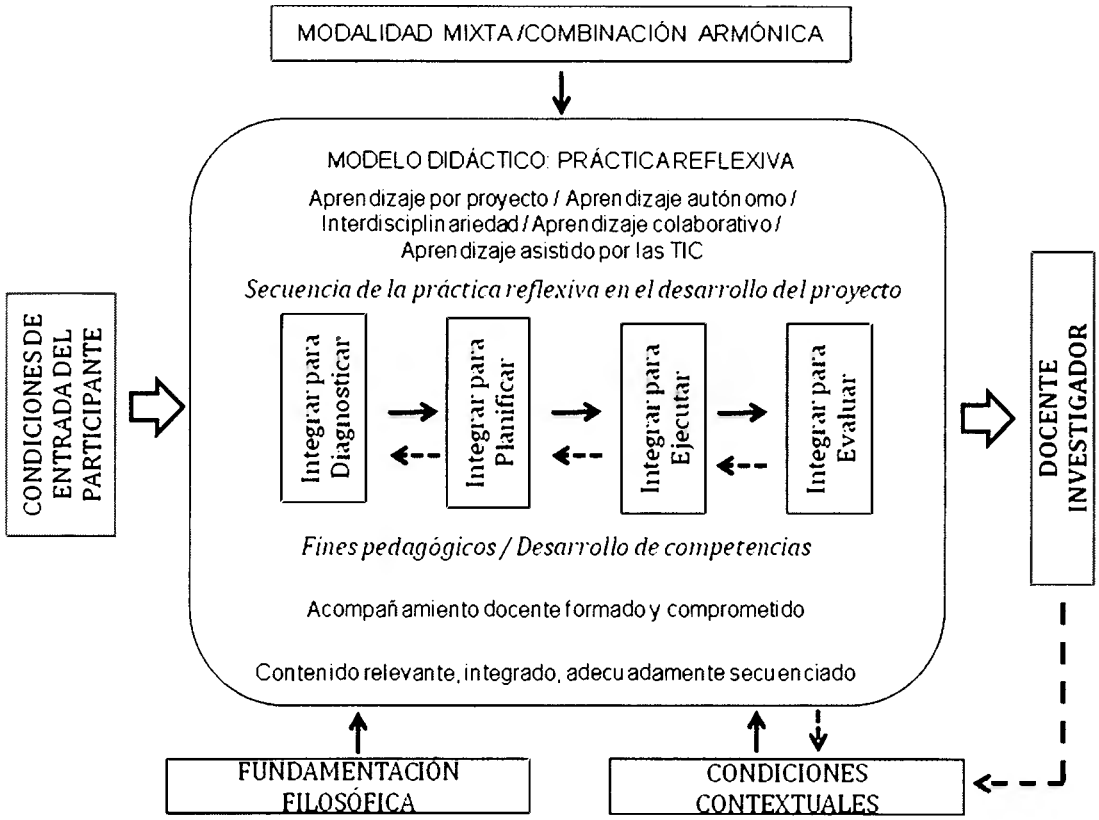

Figura 34. Modelo de formación de un programa de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva, dirigido al desarrollo de competencias del docente investigador.

2. Consistencia con las condiciones contextuales. En este sentido, el programa debe dar respuesta a, y formar al docente para:
   - Las implicaciones de la globalización, ofreciendo formación para la comprensión de problemas planetarios y la complejidad de la realidad social.
   - Las exigencias implicadas por los avances de las TIC's, ofreciendo formación para el uso eficiente de dichas tecnologías.
   - Las implicaciones de la saturación informativa y la perentoriedad del conocimiento, ofreciendo formación para el aprendizaje autónomo y permanente.
   - Las necesidades de titulación de los docentes no graduados, debidas a las desventajas de contraprestación laboral de tal población.

3. Ambientación mixta con aprovechamiento armónico de las potencialidades de cada modalidad. Ello requiere, para la educación a distancia:
   - Uso de una plataforma tecnológica amigable y con variedad de recursos para: la comunicación multidireccional sincrónica y asincrónica (docente – participante, participante – participante, docente – docente, coordinación – docente, coordinación – estudiante); la entrega de contenidos y productos; el enlace con otros recursos tecnológicos.
   - Aprovechamiento eficiente de las potencialidades de la plataforma tecnológica, así como de otros recursos tecnológicos disponibles en la actualidad.
4. Atención a las condiciones de entrada de los participantes. En ese sentido, el programa debe considerar:
   - Los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales iniciales de los participantes.
   - Las expectativas con las que los participantes ingresan al programa.
   - La densidad ocupacional de la población que atiende.
5. Cumplimiento de condiciones necesarias para el logro de los fines del programa:
   - El manejo explícito, integrado y adecuadamente secuenciado, de contenidos esenciales y actualizados en áreas de: filosofía, didáctica, evaluación educativa, gerencia de la educación, investigación educativa, psicología educativa y sociología de la educación. Los contenidos del área de filosofía constituyen los fundamentos rectores del programa.
   - El uso de materiales con la suficiencia, significatividad potencial y coherencia necesarias para la facilitación del aprendizaje significativo de los contenidos tratados y la realización de actividades evaluativas.
   - La participación de docentes altamente comprometidos y formados para responder a las exigencias del programa: creación de un ambiente social favorable a la participación; aprovechamiento de las potencialidades de los ambientes presencial y virtual; mediación activa de aprendizajes en ambos

ambientes; la acentuación de las actividades de construcción social de conocimiento; la promoción de actividades y productos interdisciplinarios; la promoción del pensamiento complejo y la reflexión continua de la práctica docente; el uso continuo, formativo y oportuno de la evaluación; la demostración de una disposición favorable al cambio y a la integración de acciones por parte del equipo docente; el modelaje de coherencia entre los principios del programa en general y de la materia en particular.

6. Establecimiento explícito e integrado de cinco fines pedagógicos: aprender a evaluar, aprender a planificar, aprender a aplicar estrategias docentes para el aprendizaje significativo y estratégico; aprender a integrar conocimientos; aprender a reflexionar. Cada uno de tales fines deben ser asumidos por varias materias del Plan de Estudios; particularmente los dos últimos, deben ser asumidos por todas las materias, con fines de la coherencia interna del currículo. Tales fines están orientados al desarrollo de competencias requeridas por el docente investigador.
7. Asunción de la práctica reflexiva como macroestrategia o modelo didáctico. Tal macroestrategia está constituida por la aplicación integrada de cinco estrategias: el aprendizaje orientado por proyectos; el aprendizaje autónomo, el cual requiere el desarrollo de estrategias de aprendizaje; la interdisciplinariedad; el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje asistido por las actuales TIC. La implementación del aprendizaje por proyectos se concreta mediante un eje curricular con papel integrador que atraviesa el Plan de Estudios, configurando una secuencia procesal asociado con el desarrollo de una investigación educacional: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación; para cada proceso, se integran contenidos de las materias cursadas en el período correspondiente con dicho proceso y planteamientos de enfoques de investigación pertinentes al proyecto en desarrollo. El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales requiere la realización, en todos sus momentos, de acciones de moderación que garanticen la presencia docente, un clima socioafectivo favorable y una actividad cognitiva a profundidad.

CAPÍTULO IX
RECOMENDACIONES

La presente investigación se desarrolla siguiendo una finalidad científica central: construir un modelo teórico. No obstante, tanto como implicación de este objeto de intención como por el medio para lograrlo (el análisis de un programa educativo particular), la investigación tiene finalidades de naturaleza pragmática. Estos dos tipos de finalidades se dibujan como dos dimensiones del proceso investigativo y de sus resultados. A continuación, se ofrece un conjunto de recomendaciones asociadas con dichas dimensiones. Primeramente, se presentan las recomendaciones vinculadas con la dimensión científica de la investigación; posteriormente, las relacionadas a la dimensión pragmática.

En Relación con la Dimensión Científica de la Investigación

A lo largo del informe se abordan tópicos en los que se abren oportunidades para posteriores investigaciones. A continuación, tales tópicos y las recomendaciones en materia de futuras investigaciones:

1. Tópico: contenidos relevantes en un programa formación docente de modalidad mixta basado en la práctica reflexiva. Recomendación: realizar investigaciones sobre otros programas de formación docente, en función de determinar si en el inventario de contenidos realizado en el presente no se mencionan algunos contenidos de importancia y, de ser éste el caso, identificar dichos contenidos señalando su aporte en la formación docente. Puede pensarse que, debido a los acelerados cambios en el conocimiento, es posible que en la actualidad o en un futuro próximo, se haga necesario el tratamiento de contenidos no contemplados en la presente investigación.
2. Tópico: significatividad potencial de los materiales de lectura del programa. Los hallazgos de la investigación muestran la importancia de esta propiedad de los materiales para el proceso de aprendizaje, por lo que se desprende una recomendación: diseñar investigaciones dirigidas a estudiar la significatividad potencial de los materiales de lectura entregados o recomendados en los

programas educativos; luce pertinente esta recomendación particularmente para el programa objeto de estudio de la presente investigación, en la que –algunas declaraciones críticas estudiantiles– conducen a la identificación de la falta de la referida propiedad en un material entregado en una materia.

3. Tópico: secuencia de contenidos. Recomendación: Realizar investigaciones que permitan contrastar o ampliar lo encontrado en la presente investigación. Considerando el mismo programa objeto de estudio, puede, por ejemplo, realizarse una investigación dirigida particularmente a estudiar a profundidad las propiedades de la secuenciación de contenidos de las distintas áreas y las implicaciones de dicha secuenciación en la formación brindada por el programa. Especialmente importante le parece al investigador el asunto de la correspondencia de la secuencia de las fases de la investigación-acción con la secuencia de las materias del eje integrador del programa y la implicación de dicha correspondencia para el contenido que debe ser tratado desde el área de investigación educativa: investigaciones posteriores pueden contrastar lo concluido en la presente investigación.
4. Tópico: densidad ocupacional de los participantes del programa. En la presente investigación se identifican algunas implicaciones de la alta densidad ocupacional de los participantes del programa objeto de estudio. Recomendación: realizar investigaciones en función de estudiar con mayor detenimiento las implicaciones de tal aspecto para: a) el diseño de las actividades; b) la flexibilidad administrativa del programa; c) la calidad de las actividades de aprendizaje; d) la implementación de estrategias de autorregulación por parte de los estudiantes.
5. Tópico: heterogeneidad académica de los grupos. En la investigación se identifican varias implicaciones de esta condición de los participantes. Posteriores investigaciones puede contrastar los hallazgos, así como ampliar y profundizar en el estudio de dichas implicaciones.
6. Tópico: compromiso ético del personal docente de un programa de formación docente. En la presente investigación se formulan, a partir de las

características del programa objeto de estudio, una serie de once criterios del nivel de compromiso ético del personal docente. Para valoración del cumplimiento de cada criterio, se propone una escala ordinal de cinco valores; no teniéndose previamente definidos los indicadores, la ubicación del criterio en cada uno de dichos valores se realiza de manera intuitiva: juzgando sobre la correspondencia de los datos con el significado de cada valor de la escala. La validez de este proceso se logra gracias a las coincidencias de los datos aportados por las distintas fuentes: documentos programáticos de las materias, declaraciones estudiantiles, declaraciones de docentes, publicaciones de éstos en los foros, observaciones del docente. Recomendación: realizar investigaciones con dos fines complementarios: a) revisar los criterios de compromiso ético, en función de juzgar sobre el cumplimiento de dos condiciones: la distinción (o ausencia de confusión) y la exhaustividad; b) formular indicadores para cada criterio. El logro de estos dos fines ofrecería herramientas conceptuales y metodológicas para valorar el compromiso de cualquier programa (actual o futuro) de modalidad mixta, basado en la práctica reflexiva y dirigido a la formación docente. También servirían para orientar la formación del cuerpo docente de tal tipo de programas.

7. Tópico: la práctica reflexiva como modelo didáctico. Una de las implicaciones identificadas de este modelo didáctico es la necesidad de acuerdos docentes para la integración de acciones y contenidos. No obstante, por razones de limitaciones de la investigación, ésta no se detiene en el estudio de las dinámicas asociadas con el trabajo de equipo docente. Recomendación: realizar investigaciones dirigidas a ahondar en esta materia. Uno de los aspectos que, en este sentido, puede estudiarse, es el papel de las unidades coordinadoras.

   También respecto del tópico de la implementación de la práctica reflexiva como modelo didáctico, luce recomendable la realización de investigaciones dirigidas a indagar sobre las diversidad de actividades de aprendizaje que pueden desarrollarse haciendo uso de los recursos de la Web 2.0 y sobre las

potencialidades que en materia de desarrollo de procesos tienen estos recursos.

8. Tópico: aprendizaje colaborativo mediante los foros de contenido (foros de discusión o foros de interacción). En la investigación se realiza un análisis de acciones y procesos, identificándose una variedad de aquéllas y éstos. La literatura permite validar los hallazgos relativos a las acciones del moderador; no obstante, debido a que buena parte de los foros estudiados presentan notables fallas de conducción y bajo nivel interactivo, los hallazgos respecto de los procesos realizados por los participantes quizás están por debajo de lo que podría hallarse en foros con alto nivel de interacción y bien moderados. Recomendación: Realizar investigaciones en las que se estudien foros considerados de calidad por los participantes, en función de identificar los procesos cognitivos y metacognitivos realizados por éstos así como sus ganancias en aprendizaje.
9. Tópico: resultados del proceso formativo. Los resultados de la investigación dejan tres puntos en los que luce recomendable continuar investigando: a) la completitud de las unidades de competencias y criterios de competencia referidos a las dos competencias centrales identificadas: la competencia docente y la competencia investigativa; b) la ampliación de los hallazgos relativos a las competencias consideradas de apoyo en la presente investigación: la competencia comunicacional, la competencia ética y la competencia tecnológica; c) las interrelaciones de los elementos de unas y otras competencias.

En relación con la Dimensión Pragmática de la Investigación

Los hallazgos relativos al programa objeto de estudio de la presente investigación permiten considerar algunas acciones a emprender en función de darle utilidad a los mismos. En este sentido, el investigador –en el cumplimiento de sus funciones como el actual Coordinador General del Programa–, prevé el inicio de un proceso de discusión institucional (principalmente al interior del equipo docente del programa) a partir de la realización de tres acciones generales:

1. Emisión de informe escrito a la Dirección de la Escuela de Educación de la institución donde se desarrolla el programa objeto de estudio y al equipo docente de éste, presentando los resultados del trabajo investigativo correspondientes a dicho programa.
2. Exposición oral de estos resultados a los mismos destinatarios del informe señalado.
3. Presentación de resultados detallados a cada docente del programa, relativos a la materia que tiene bajo su responsabilidad; esto en entrevistas privadas con cada uno de ellos.

Sobre la base de estas acciones iniciales y generales, se piensa promover la realización de acciones específicas, derivadas de los hallazgos de la misma naturaleza. A continuación, se enuncian las recomendaciones que se derivan de los hallazgos que el investigador considera de mayor relevancia.

1. Hacer una revisión del Diseño Curricular del Programa, a la luz de los resultados. Por ejemplo, los hallazgos relativos al desarrollo de la competencia tecnológica pueden conducir a integrar dicha competencia como parte del perfil del egresado del Programa. Esta integración iría acompañada por el reconocimiento de nuevas TIC con potencialidades en el campo de la educación.
2. Hacer una revisión de los documentos programáticos de las distintas materias del Programa: programa, cronograma de actividades, planificación de actividades, plan de evaluación. Por ejemplo, luce necesaria el rediseño de la materias con base en competencias, dado que en este momento están diseñadas sobre la base de objetivos. Por otra parte, las conclusiones relativas a las implicaciones de las características de los participantes, los contenidos relevantes (distribución, explicitud, integración…) y estrategias didácticas, llevan a formular cambios de importancia para las materias.
3. Hacerle modificaciones a la concreción de la modalidad mixta del programa, en función de que en las distintas materias del mismo se exploten las

potencialidades de la modalidad presencial y de la modalidad a distancia que se combinan en aquél.

4. Emprender de manera sistemática un proceso de actualización de los docentes del Programa, en función de implementar las recomendaciones expuestas.
5. Contar, para la implementación de las recomendaciones anteriores, con la participación coordinada del Centro de Estudios en Línea, órgano de la institución que –como se indica en el presente informe– se encarga de coordinar y apoyar el uso de los recurso de la plataforma tecnológica para fines de los diversos programas que tienen modalidad a distancia o que, de algún modo, incorporan dicha modalidad.

REFERENCIAS

Abilock, D. (2008). Differentiated Storytelling: From Focused Observation to Strategic Teaching. *Knowledge Quest*, *36*(5), 8-11. Recuperado el 14 de noviembre de 2009, de la base de datos de ERIC.

Acevedo, D. (2008) Díaz, J. (2008). El estado actual de la naturaleza de la ciencia en la didáctica de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *5*(2), 134-169. Recuperado el 23 de junio de 2010 de la base de datos de Academic Search Complete.

Adrián, M. (2006*). Análisis de la de la participación e interacción en conferencias asincrónicas en red.* Disertación doctoral no publicada, Universidat de Barcelona, Barcelona, España.

Aguaded, J.I. & Cabero, j. (2002) *Educar en Red, Internet como recurso para la educación*. Madrid: Ediciones Aljibe, S.L.

Aguerrondo, I. (2001). El docente frente a la sociedad del conocimiento. Elementos para una redefinición de su identidad profesional. En Aguerrondo, I., B. Regnault, M. López, A. Arnaut, J. Bruni-Celli & M. Herrera (Eds.), *Identidad profesional y desempeño docente en Venezuela y América Latina* (pp. 105-129). Caracas: AUSJAL – UCAB. .

Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Bogotá: Magisterio.

Ausubel, D., Novak, J.& Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivista*. México: Trillas.

Badia, A., & Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, *35*(1), 47-70. Recuperado el 18 de abril de 2010, de la base de datos Academic Search Complete.

Barroso, J. & Llorente, C. (2008). La utilización de las herramientas de la comunicación sincrónica y asincrónica para la teleformación. En J., Cabero, & P. Romero (Eds.), *E-actividades: un referente básico para la formación en internet* (pp. 215-231). Bogotá: Magisterio.

Basabe, F. (2007). *Educación a distancia en el nivel superior.* México: Trillas.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind* [Pasos para una ecología de la mente). Chicago: University of Chicago Press [Versión electrónica]. Recuperado el 12 de marzo de 2009, de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HewJbnQmn1gC&oi=fnd&pg=PR23&dq=Step+to+an+ecology+of+mind&ots=uJwpU6RwJu&sig=MCAVX5YQWJz6yEEV4B58IZ54CYE#v=onepage&q=Step%20to%20an%20ecology%20of%20mind&f=false

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Bogdan, R. & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Brier, S. (2009). Cybersemiotic Pragmaticism and Constructivism. *Constructivist Foundations*, 5(1), 19-38. Recuperado el 14 de noviembre de 2010, de la base de datos de EBSCO*host*.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school* [Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia y escuela]. Washington, D. C.: National Academic Press. Versión digital. Recuperado el 06 de noviembre de 2008, de http://books.nap.edu/catalog.php?record_id=6160#toc

Buendía, A. & Martínez, A. (2007). Hacia una nueva sociedad del conocimiento: retos y desafíos para la educación virtual. En A., Lozano, & J. Burgos (Com.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 77-106). México: Limusa.

Cabero, J., M. Llorente & J. Salinas (2008). El método de proyectos de trabajo. En J., Cabero & P. Román (Coords.) *E-Actividades. Un referente básico para la formación en Internet* (pp 35-50). Sevilla: Eduforma.

Cabero, J. & Romero, P. (2008). Las e-actividades en la enseñanza on-line. En J., Cabero & P. Romero (Edts.) *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 23-31). Bogotá: Magisterio.

Castallo, C. & G. Palacio (2008). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En J., Cabero & P. Romero (Edts.). *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 95-112). Bogotá: Magisterio.

Cerda G. H. (2000). *La evaluación como experiencia total; logros, objetivos, procesos.* Colombia. Magisterio.

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología.* 69, 153-178. Recuperado el 08 de enero de 2010, de http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewFile/61321/88955

Coll, C., Mauri, T & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10*(1). R el 8 de enero de 2010, en http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html.

Cook, T. & Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Cordovés, (2010). *El compromiso, un valor fundamental.* Recuperado el 18 de agosto de 2010 del blog de la Fundación Luz y Vida: http://fulvida.com/id-noajica/identidad/un-valor-fundamental-el-compromiso

Cortina, A. La ética discursiva. (1988). En Camps, V. (Ed.). *Historia de la ética* (pp. 533-581). Barcelona: Crítica.

Chevallard. Y. (1998). *Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Grupo Editor Aique* [Versión electrónica]. Recuperado el 8 de febrero de 2010, de http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001%5CFile%5Cchevallard.pdf

Day, C (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

De Di Pego, V. (2007). Las tensas relaciones entre Didáctica y "las" Didácticas. *Praxis Educativa, 11*(11), 57-73. Recuperado el 6 de mayo de 2010, de la base de datos de Academic Search Complete.

De Jaro, J. (2010). *Redes sociales educativas.* Recuperado el 4 de octubre de 2010, del Blog: Educativa. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria: http://jjdeharo.blogspot.com/2010/03/redes-sociales-educativas.html

Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación.* Nuevos aportes, procesos y resultados. Bogotá: Magisterio.

Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México: McGraw Hill.

Driscoll, M. (2002). *How people learn (and what technology migh have to do with it).* Recuperado el 25 de octubre de 2008 de la base de datos de EBSCO*host.*

Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis* [Análisis de protocolo]. Cambridge: The MIT Press.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, *9*(41), 11-43, Recuperado el 18 de abril de 2010, de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/ RELIEVEv9n1_1.htm

Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello [UCAB] (2010). *Competencias profesionales básicas del educador: unidades de competencia y criterios de desempeño.* Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.

Fernández, R., Hernández, C. & P. Baptista (2003). *Metodología de la investigación.* México: Mc. Graw. Hill.

Flavell, J. (1993). El desarrollo cognitivo. Madrid: Visor. (Buscar en Internet)

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flórez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición.* Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.

Flórez, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica.* Bogotá: Mc Graw Hill.

Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber.* México: Siglo XXI.

Gallego, R. (1991). *Discurso sobre constructivismo.* Bogotá: Magisterio.

Garrison, D. & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica.* Barcelona: Octaedro.

García, J. (1997). *Bases pedagógicas de la evaluación; guía práctica para educadores*. Colección aplicación en el aula, 2, 135-150. Editorial síntesis. Madrid, España.

Gil, D. (1995). Psicología educativa y didáctica de las ciencias: los procesos de enseñanza de la ciencia como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*. 62-63, pp. 175-185. Recuperado el 24 de junio de 2010 de http://scholar. google.es/scholar?hl=es&q=ense%C3%B1anza+de+la+ciencia&btnG=Buscar&lr =&as_ylo=&as_vis=0

Gimeno, J. & A. Pérez. (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Glaser, B. (2002a). Constructivist Grounded Theory? *Forum: qualitatives social sesearch*. 3, (2). Recuperado el 22 de abril de 2005, de http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-02/3-02glaser-e.htm

Glaser, B. (2002b). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods, 1* (2). Recuperado el 16 de marzo de 2009, de http://www.ualberta.ca/~ijqm/

Glasersfeld, E. (1995). Introducción al Constructivismo Radical. En P. Watzlawick (Edt.). *La realidad inventada* (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa.

González-Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: Mc Graw Hill.

Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.

Grisales-Franco, L., & González-Agudelo, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores, 12*(2), 77-86. Recuperado el 16 de mayo de 2010, de la base de datos de EBSCO*host*.

Guadalupe, J. (2007). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En A. Lozano & J. Burgos (Edts.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Limusa.

Horgan, J. (1998). *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica.* Barcelona: Paidos.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística.* Caracas: Servicios y Proyecciones para América Latina.

Inciarte, A & Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas, 15*(1,2). Recuperado el 3 de julio de 2010, de http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIE/article/viewFile/128/119

Joseph, N. (2010). Metacognition Needed: Teaching Middle and High School Students to Develop Strategic Learning Skills. *Preventing School Failure, 54*(2), 99-103. Recuperado el 26 de noviembre de 2010, de la base de datos de EBSCO*host.*

Kerlinger, F. (1981). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento.* México: Interamericana.

Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación.* Madrid: Narcea.

Lent, R., Hackett, G. & Brown, S. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar, 4.* Recuperado el 18 de julio de 2010 de http://www.revistaevaluar.com.ar/41.pdf

Lincoln, Y. & Guba, E. (1988). *Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports.* Artículo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, Abril, 5-9). Recuperado el 18 de julio de 2008, de la base de datos EBSCO*host.*

Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia.* Barcelona: Trotta.

Manes, J. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional.* Buenos Aires: Granica.

Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J. Pozo & y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 111-121). Madrid: Aula XXI / Santillana.

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación.* México: Trillas.

Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método.* México: Trillas.

Martínez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas.* México: Trillas.

Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida? 1. Fundamentos Biológicos de la realidad.* Barcelona: Anthropos, Universidad Iberoamericana, Itesco.

Medina, A. & M. Domínguez (1993). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica.* Bogotá: Cincel.

Ministerio de Educación de la República de Venezuela (1996, enero 15). *Resolución Nº 1.* Gaceta Oficial de la República de Venezuela.

Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa.* Barcelona: Edebé.

Monereo, C., Pozo, J. & Castelló. M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Psicología de la educación escolar* (223- 258). Madrid: Alianza.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* UNESCO. Recuperado de 12 de octubre de 2008, de http://www.bibliotecasvirtuales.com/ biblioteca/Articulos/Los7saberes/index.asp

Mortera, F. (2007). El aprendizaje híbrido o combinado (blended learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En A. Lozano & y J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 125-156). México: Limusa.

Murcia, N. & L. Jaramillo (2000). *Investigación cualitativa. Una guía para abordar estudios sociales.* Armenia: Kinesis.

Novak, J. & D. Gowin. (1988). *Aprendiendo a aprender.* Barcelona: Martínez Roca.

Palacio, G. & Castallo, C. (2008) Sistemas wikis para la enseñanza. En J. Cabero & P. Romero (Eds.) *E-actividades. Un referente básico para la formación en internet* (pp. 169-181). Bogotá: Magisterio.

Popper, K. (1994). *El universo abierto. Un argumento a favor del indeterminismo. Post scriptum a la lógica de la investigación científica. Vol II.* Madrid: Tecnos.

Pozo, J. (1987). Y sin embargo se puede enseñar ciencia. *Infancia y aprendizaje*, 109-114. Recuperado el 24 de junio de 2010 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=662340.

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

Pozo, J. & Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿qué cambia en la enseñanza de la ciencia. *Infancia y aprendizaje*, 38, 35-52. Rescatado el 24 de junio de 2010 de http://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=2000&q=la+ciencia+es+contraintuitiva.

Pozo, J. & Monereo, C. (1999) Introducción. En J. Pozo & C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (pp. 11-25). Madrid: Aula XXI / Santillana.

Pozo, J., Monereo, C. & Castelló, M. (2001). El Uso Estratégico del Conocimiento. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.) *Psicología de la Educación Escolar* (pp 211- 222). Madrid: Alianza.

Requena, M. (2000). *Resolución de Problemas de las Olimpiadas Matemáticas Venezolanas. Procesos Cognitivos.* Caracas: UCAB – Fundación Polar.

Requena, M. (2003). El análisis de protocolo. Bases, descripciones y un caso de aplicación. *Anales de la Universidad Metropolitana.* 3(1), 175-190.

Requena, M. (2004) Reflexiones en torno a la educación necesaria para los retos de las sociedades contemporáneas. *Candidus*, 4(27-29), 23-27.

Requena, M. (2007). Actuales Espacios de Producción Gnoseológica en Educación: Categorización de la Investigación Internacional. *Investigación y postgrado*, 22(1), 59-92.

Ríos, P. (1999). El Constructivismo en Educación. *Laurus.* 5(8), 16-23.

Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender.* Caracas: Cognitus.

Rojas, B. (2007). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis.* Caracas: FEDUPEL.

Rodríguez, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. Villar. (Ed.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño* curricular (pp.53-88). Bilbao: Mensajero.

Salinas, P. (2007). Modelo educativo y recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 277-317). México: Limusa.

Sánchez, P. (2003). Enseñanza estratégica y aprendizaje autónomo: un estudio de campo a partir de entrevistas de profesores de ESO. *Estudios Sobre Educación*, (5), 191-209. Recuperado del 16 de octubre de 2010, de la base de datos de EBSCO*host*.

Sánchez-Criado, T., & Blanco, F. (2005). Introducción: los constructivismos ante el reto de los estudios de la ciencia y la tecnología. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 1-43. Recuperado el 17 de noviembre de 2010, de la base de datos de EBSCOhost.

Senge, P. (2005). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.

Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: UNESCO [Versión electrónica] Rescatado el 18 de agosto de 2010, de http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf /La_virtualizacion_univ.pdf

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (2002). *Evaluación dinámica. Naturaleza y medición del potencial de aprendizaje.* Buenos Aires: Paidós.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia: Contus.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía.* Táchira, Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

Ugas, G. (2006). *La complejidad; un modo de pensar.* Táchira, Venezuela: Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

UCAB (2003). *Diseño Curricular del Programa Especial de Licenciatura en Educación.* Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.

UCAB (2010). *Modelo de competencias*. Caracas: Autor. Manuscrito no publicado.

UPEL (2006). *Manual de trabajos de grado de especialización, de maestría y tesis doctorales.* Caracas: Autor.

Valenzuela, J. (2007). Evaluación del aprendizaje: práctica y usos de los recursos tecnológicos. En A. Lozano & J. Burgos (Eds.). *Tecnología Educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 377-420). México: Limusa.

Valenzuela, J. (2010). Competencias para la modalidad e-learning: importancia de la capacitación para el cambio educativo. En J. Burgos & A. Lozano (Eds.). *Tecnología educativa y redes de aprendizaje de colaboración. Retos y realidades de innovación en el ambiente educativo* (pp. 105-129). México: Trillas.

Villar, L. (1995). Enseñanza reflexiva. En Villar, L. (Ed.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño* curricular (pp. 21-51). Bilbao: Mensajero.

Villar, L. (2000). *Evaluación del desarrollo profesional docente en el estado de las autonomías*. Bilbao: ICE – Universidad de Deusto.

Villaroel, C. (2006). *La calidad de la educación superior latinoamericana. Pretendida por todos, gerenciada por todos.* Caracas: Autor.

Von Foerster, H. (1998). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Ed.). *La Realidad inventada* (pp. 38-56). Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L.S. (1979) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Madrid: Grijalbo

Vygotsky, L.S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En P. Del Río & A. Álvarez (Eds.). *Obras escogidas. Tomo II* (pp. 9-348). Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Del Río, P. y A. Álvarez (Eds.). *Obras escogidas. Tomo III* (pp. 9–340). Madrid: Visor.

Walatzwick, P. (1995). *El sinsentido del sentido. O el sentido del sinsentido.* Barcelona: Herder.

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ANEXOS