

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
ESCUELA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA REFLEXIÓN
PERMANENTE ANTE LOS NUEVOS RETOS
Y DESAFÍOS SOCIOEDUCATIVOS**

Autora: Dra. Gladys García de Corales

**Trabajo de ascenso presentado como requisito parcial para ascender a la
categoría de profesor titular**

Cumaná, julio 2023

CONTENIDO

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS.....	III
RESUMEN.....	IV
I.- INTRODUCCIÓN.....	1
II.- MARCO TEÓRICO	3
2.1.- Fundamentos Teóricos Referenciales	3
2.2.- Principales Teorías	12
2.2.1.- Teoría Crítica.....	12
2.2.2.- Teoría Constructivista	13
JUSTIFICACIÓN.....	14
OBJETIVOS	17
Objetivo general	17
Objetivos específicos	17
METODOLOGÍA	18
CONCLUSIONES	19
RECOMENDACIONES.....	21
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	22
PUBLICACIONES ENTRE 2018-2023.....	23
I.-Publicación (2018)	23
II. Publicación (2019).....	35
III.-Publicación (2019)	46
IV.- Publicación 2023	49
V.- Publicación 2023 (En proceso editorial en Revista Areté UCV)	67
OTRAS PUBLICACIONES.....	84
ANEXOS.....	85
METADATOS	87

DEDICATORIA

A mis hijos Oriana y Alejandro, el regalo más hermoso que Dios me ha regalado. Son la mejor fuente de inspiración para alcanzar mis metas e intentar hacerlos felices.

A José, amor de mi vida, por toda su paciencia, su apoyo y comprensión.

A mi familia toda, por su amor, cariño, confianza y estar siempre presente.

AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso y a nuestra Madre Santísima en la advocación de la Virgen del Valle, por su infinita bondad y misericordia, por concederme el milagro de VIVIR. Eternamente agradecida.

Mi respeto y eterno agradecimiento a todos los profesionales, colegas, amigos, estudiantes de la Universidad de Oriente (UDO), especialmente a los de la Escuela de Humanidades y Educación, por la oportunidad de compartir experiencias académicas, aprender y crecer en lo personal y profesional. Trayectoria que se inició con mi formación docente inicial en la referida escuela, luego, en el desempeño como profesora en el área de investigación, me permitió la más grata satisfacción en mi formación continua y permanente. Infinitas gracias a todos.

A todas aquellas personas que de una u otra manera expresaron amabilidad, comprensión y colaboración en mi desempeño profesional en todos estos años en el Departamento de Psicología e Investigación Educativa. La experiencia por más de veinte años en la UDO, hicieron posible emprender la aventura académica de reflexionar en torno a la formación docente frente a los nuevos retos y desafíos socioeducativos. Humildemente, muchas gracias!

RESUMEN

La formación docente implica la implementación de una serie de políticas, procedimientos, acciones dirigidas a la preparación organizada y sistemática, para el desarrollo de cualidades que tengan incidencia en el desempeño docente adecuado, pertinente, de calidad, que contribuya a superar los retos y desafíos que imponen los cambios sociales. El objetivo del presente trabajo consiste en hacer una reflexión en torno al proceso formativo del docente, tomando en cuenta la realidad socioeducativa. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica y de artículos en revistas científicas especializadas. Fundamentalmente, el estudio se corresponde con un espacio reflexivo desde el diálogo epistémico con diferentes autores referidos, la interpretación y comprensión de la teoría crítica y la constructivista en el papel que juegan en la transformación sociocultural. Se reveló que el mejoramiento de la práctica pedagógica repercute en el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad de la educación. Se presentan además, una serie de artículos publicados que permiten reflexionar en torno a la formación docente tanto a nivel inicial como en la continua y permanente en áreas relacionadas con la investigación educativa, la noción de poder en el proceso educativo, la creatividad, la innovación y el empoderamiento como elementos claves en el hecho educativo.

Palabras Claves: Práctica pedagógica, Investigación educativa, formación investigativa, proceso educativo.

I.- INTRODUCCIÓN

El trabajo presentado se constituye en una invitación a la reflexión en torno a la formación del profesional de la docencia. Dicha preparación implica, particularmente en el contexto venezolano, el recorrido a partir del proceso de la formación inicial del futuro docente a nivel de pregrado; una vez culminada, está en condiciones de seguir la formación permanente a través de del ejercicio de la profesión y los posgrados definidos en especialización, maestría y doctorado. Constitucionalmente, hasta el pregrado, la educación es gratuita y obligatoria en el estado venezolano. El postgrado, se convierte en una motivación intrínseca para alcanzar crecimiento, mejoramiento personal y profesional, queda a criterio del aspirante que la desee, para lo cual debe invertir económicamente para tal fin. En Venezuela, la maestría es requisito para el doctorado.

Actualmente, en los diferentes países, la carrera profesional del docente se sustenta en los postulados constitucionales y en las leyes. En el caso venezolano, en la respectiva constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley orgánica de Educación. Se precisa una formación docente en las diferentes universidades públicas y privadas e institutos universitarios del país. El ser docente, demanda estar preparado, actualizado, capacitado permanentemente, desde el compromiso de la búsqueda de nuevos conocimientos durante su toda su vida profesional, para asumir una práctica educativa que contribuya a responder a los retos que imponen los cambios sociales, científicos y tecnológicos.

La formación del docente, se considera un compromiso de toda la vida, se convierte en una posibilidad del profesional de la docencia para crear espacios innovativos, aprender continuamente, explorar, comprender y descubrir nuevos conocimientos; para que desde la cotidianidad de su práctica pedagógica, logre la satisfacción, el gusto y el placer del proceso educativo formativo que desarrolla. Aunada a la búsqueda de solución a las situaciones que se le presentan y por tanto, la transformación necesaria requerida.

A continuación se presenta de manera resumida, la reflexión realizada a partir del diálogo epistémico con autores como Vaillant (2017), Imbernon (2020), Santos (2020), Lopez-Calva (2020) entre otros, respecto a la formación docente inicial y la permanente

para responder a los retos y desafíos que impone la realidad socioeducativa. La estructura, se organizó siguiendo el Reglamento de Trabajo de grado de la Universidad de Oriente (UDO) de fecha 21 de marzo de 2017. El mismo comprende lo siguiente: dedicatoria, agradecimientos, resumen, introducción, marco teórico, justificación, objetivos, metodología, conclusiones, recomendaciones y referencias bibliográficas; publicaciones logradas entre 2018-2023 y otras publicaciones.

Las motivaciones para la elección del tema surgen a partir de la necesidad de repensar la formación del docente frente a las exigencias del mejoramiento de la calidad del proceso educativo desde las prácticas escolares cotidianas. Además, de ofrecer una posibilidad de interpretar la realidad socio-educativa, aprehenderla y transformarla en un proceso de construcción del conocimiento. Abriga la esperanza de servir de base para orientar nuevos espacios formativos, a partir de la investigación como oportunidad de análisis, de interpretación de las acciones humanas, de comprensión de la realidad para transformarla. Especialmente en la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente, a partir del análisis de las fortalezas y debilidades en la formación profesional docente.

II.- MARCO TEÓRICO

2.1.- Fundamentos Teóricos Referenciales

Entre los sustentos teóricos referenciales de la situación relacionada con la formación del profesional de la docencia, se destaca a Vaillant (2017) respecto a la formación docente inicial, en el contexto latinoamericano. Se refiere a la preparación del estudiante de la carrera de educación, es decir, el futuro docente. Sostiene que para lograr una efectiva incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos, así como también un desempeño profesional docente adecuado, pertinente, de calidad, es necesario recrear las políticas educativas relacionadas con los indicadores y criterios profesionales que sustentan la formación, tomando en cuenta la realidad del contexto del entorno laboral.

Según Vaillant (2017), “se deberían re-pensar la amplia gama de políticas y reformas implementadas” (p.19). De allí que, insiste en su discurso, en la necesaria resignificación en América Latina de la formación docente inicial, que incluya la observación, el cuidado y seguimiento de los centros formativos. La referida autora, considera imperiosa política clave de mejoramiento, el monitoreo de las instituciones de formación docente; el tener a disposición una data actualizada de la incidencia que tienen las acciones de la formación inicial docente en el ejercicio profesional y además, la selección de los formadores.

De acuerdo con el planteamiento que hace la referida autora, es evidente que se requiere cambiar, mejorar y transformar la formación profesional del docente como una posibilidad de superar, la coerción normativa impuesta y el pensamiento técnico instrumental que aun pueda existir. En este sentido, se deben repensar y reinventar categorías formativas que activen, frente a las diversas situaciones de la realidad, una permanente actitud reflexiva comprometida con un escenario educativo crítico, que permita vincular la teoría con la práctica en la construcción del conocimiento. Todo ello, implica trascender un sistema educativo hacia nuevos ámbitos académicos y culturales que enriquezcan la experiencia docente, desde donde configurar lo sensible, lo complejo, lo afectivo, que dé cuenta de la experiencia vivida, de la subjetividad, de la cotidianidad, con el apoyo incondicional de los mismos docentes, los administradores educativos, de la

familia y la comunidad en un diálogo de saberes entre los distintos actores del hecho educativo.

En esta perspectiva, es fundamental la formación docente en y para la investigación de la realidad socioeducativa para la construcción significativa de nuevos conocimientos. De allí que, se resalta el criterio de autores como Imbernon (2020), respecto a la posibilidad de cambio tanto en el profesor como en su centro de trabajo a través de procesos de mejora centrados en la exploración e indagación de su propia práctica pedagógica, lo cual dinamiza su proceso de formación permanente.

De acuerdo con Imbernon (2020), el ejercicio de la profesión docente debe estar vinculado e integrado al desarrollo de proyectos y la aplicación de la metodología de investigación-acción con una red de apoyo a la formación permanente. Considera de suma importancia el asesoramiento que contribuya a los procesos de cambio institucional, incluyendo aspectos emocionales, tecnológicos, éticos y morales. Aboga por una formación mediante la colaboración para profundizar en el debate, en la construcción de nuevos proyectos creativos, de innovación, que profundicen además, en la práctica, que permitan superar el individualismo. Por tanto, según Imbernon (2020) el docente debe estar permanentemente formado; entre otras cosas para:

Investigar, pensar, reflexionar sobre lo que se hace, comunicarse e intercambiar las situaciones educativas, tener iniciativa en la innovación, aprender a trabajar por su propia cuenta y en grupo y de esta manera contribuir al desarrollo de un proyecto profesional y colectivo. (p.105).

Significa entonces, que el docente debe estar preparado, capacitado para la autorreflexión; para asumir de manera consciente el participar activamente como investigador de su propia práctica educativa, didáctica pedagógica, de la toma de decisiones en la resolución de problemas. En la perspectiva de la formación permanente, se debería fortalecer la experiencia docente desde un proyecto de gestión de cambio de una situación problemática en el contexto. Para darle respuesta al mismo, en los diferentes momentos de búsqueda de solución, poder recibir la formación, la asesoría, el acompañamiento, el apoyo necesario del colectivo para resolverlo, así como la permanente reflexión de las acciones

desarrolladas. Acompañado además, de una ética profesional para asumir la responsabilidad y el compromiso institucional, así como para crear un ambiente afectivo agradable entre el cuerpo profesoral, ante las reflexiones, las decisiones colectivas, de la participación de otros sectores sociales involucrados con el hecho educativo.

Otro referente que se asume es Santos (2020), quien valora la tarea docente como un quehacer complejo, porque son diversas y variadas las competencias para la implementación de acciones dirigidas a consolidar en el alumno, el amor por el saber. Considera que el docente debe estar preparado para propiciar entre otras cosas, el desarrollo de la autoestima, de las potencialidades humanas, de actitudes solidarias, de convivencia; de enseñar a pensar; ayudar en el desarrollo integral, intelectual, emocional y ético del individuo. Para ello, a la luz de nuestros días, se requiere de un docente que disfrute el gusto y el placer por la tarea encomendada de aprender y enseñar a través de su propia práctica transformadora, atendiendo a la diversidad y complejidad de la realidad.

Por su parte, el referido autor considera necesario establecer criterios para el ingreso a la carrera docente de los que tienen mejores notas, los de mejor calificación, suficiente para acceder a los estudios en las Facultades de Educación. Resalta Santos (2020), entre otros aspectos, que los profesionales de la docencia necesitan “competencias relacionadas con el saber, con el saber hacer, con el saber sentir y con el saber ser... un proyecto educativo innovador, de un equipo directivo responsable, de un grupo de docentes comprometidos” (p.83).

En consecuencia, actualmente el saber y el hacer desde lo pedagógico, deben trascender el saber disciplinario hacia un escenario alternativo de creación cultural, con posibilidades de transformación, de mejora, de cambio de la realidad. Desde un planteamiento holístico que vincule la inventiva, creatividad, innovación, en una búsqueda colectiva para discernir sobre nuevas prácticas pedagógicas que engloben fundamentalmente, lo económico, político, social, cultural en la formación integral, reflexiva, en contacto con la vida, en una estrecha redimensión de lo cognitivo, afectivo y comunicativo en el quehacer formativo.

Santos (2020), también alude la expresión Buen Profesional/Profesional Bueno. No se trata solo de tener buenos docentes sino docentes buenos. Esta concepción, lleva

implícito, la existencia de la asociación de la teoría y la práctica cuando afirma: “No hay nada más práctico que una buena teoría” (p.85). Significa entonces, que los docentes están llamados para asumir el compromiso de seguir formándose permanentemente, a estar dispuestos a aprender siempre de las coincidencias o contradicciones que permitirán la búsqueda del saber. Solo a través de la práctica, del ejercicio crítico, reflexivo, la indagación, la búsqueda para la comprensión e interpretación de la realidad, se logran nuevos aprendizajes, se profundiza en la experiencia de construcción y consolidación de los saberes desde la creación e innovación.

En el contexto de la innovación docente, López-Calva (2020), desde una visión ética plantea la necesaria transformación intelectual. Afirma que: “Comprendiendo cabalmente lo que es comprender, conociendo acertadamente lo que es conocer, el docente podrá autoafirmarse como sujeto cognoscente y promover eficazmente la apropiación de este proceso de conocimiento en cada uno de sus alumnos” (p.94). En este planteamiento, se trata de la autoreflexión, de la introspección del docente en torno a la lógica que dinamiza su propio proceso cognitivo, sus procedimientos y realidades. Implica la conformación de un nuevo espacio para activar el pensamiento crítico, cuya esencia permita trascender la comprensión de nuevas miradas, nuevas configuraciones, revelaciones, manifestaciones de lo que pasa en el mundo para la construcción de nuevos saberes.

En términos generales, la transformación intelectual precisa de resignificar el surgimiento de otra racionalidad en el docente, para que la misma contribuya al desarrollo de potencialidades que permitan cuestionar razonablemente las nuevas invenciones, los nuevos hallazgos, testimonios. Todo ello, en la búsqueda crítica, reflexiva, intersubjetiva que fundamente la construcción de significados y sentidos relevantes, desarrolladores, que orienten hacia la superación de los retos y desafíos que imponen el avance científico tecnológico y se redimensione la creación cultural. Una posibilidad para lograrlo, lo constituye la formación investigativa tanto en el contexto inicial como en el permanente, para un trabajo pedagógico transformador.

Desde lo ético, además de la innovación intelectual, López-Calva (2020) refiere la transformación moral y el desarrollo de la agencia para la innovación social en la formación del docente. Respecto a la redimensión de los fundamentos éticos, considera que se genera

a partir del surgimiento de la introspección que contribuye a la búsqueda permanente para reflexionar de manera consciente y auténtica sobre lo que significa el saber valorar y todos los aspectos que implican dicho proceso valorativo.

En la formación docente, la dimensión de transformación moral resulta fundamental porque de acuerdo con López-Calva (2020) “promueve que los profesores sean verdaderamente ellos mismos o ellas mismas mediante la observancia de los preceptos trascendentales: sé atento, sé inteligente, sé razonable, sé responsable” (p.95). En tal sentido, desde el punto de vista ético, el docente se caracteriza por su acción individual y colectiva en el contexto social en la que se desenvuelve. Indudablemente, la responsabilidad la asume desde su conciencia individual en la comunicación, en el intercambio de información y de experiencias sensibles, afectivas con el colectivo.

Al respecto, según López-Calva (2020) la formación del profesorado debe sustentarse en la transformación de la concepción histórica de la ética, en la que se requiere superar las condiciones tradicionales impuestas por lo prescrito, el dogma, las normas. De acuerdo con el autor, es imperativa una nueva visión del docente y su praxis para impulsar nuevos comportamientos éticos, conquistar espacios de creatividad, autonomía, concientización. Para lo cual, el proceso formativo debe profundizar en el desarrollo de sensibilidades éticas como una necesidad humana vital.

Se trata de una preparación del docente para una vida plena y la adquisición de una capacidad humanizadora, que le permita propiciar una práctica pedagógica crítica, propulsora de valores y principios éticos. De allí surgen además, las diversas posibilidades pedagógicas fundamentadas en la reflexión sobre la necesaria construcción del bien, particularmente el de los estudiantes, querer el bien para todos con la transformación social y la búsqueda reflexiva del valor auténtico en las distintas realidades socioeducativas y culturales para expresar nuevas sensibilidades, actitudes y expectativas.

De acuerdo con López-Calva (2020), en la dimensión de la agencia para la transformación social, “los profesores tienen el reto de formar en el contexto más amplio de un horizonte de formación de ciudadanía y de construcción de un auténtico bien de orden democrático y de una cultura de participación e inclusión” (p.96). Por tanto, el proceso formativo del docente, debe propiciar el conocimiento profundo, crítico y reflexivo de la

complejidad y diversidad de la realidad socioeducativa, para una práctica pedagógica transformadora, novedosa, creativa, innovadora, alejada de los intereses personales o grupales. Esto implica, la transformación del pensamiento pedagógico en el logro de la coherencia entre lo teórico y la experiencia práctica, que le permita asumir un trabajo docente creativo que le ayude a trascender la complejidad e inteligencia humana, propiciar el desarrollo de potencialidades, la búsqueda del bienestar particularmente del estudiante, la generación de ciudadanos democráticos y participativos; que incluya a todos sin excluir aquellos con necesidades educativas especiales.

Se trata de una formación docente que responda de manera adecuada y pertinente a los retos y expectativas que imponen los cambios y transformaciones sociales. En esta perspectiva, la diversidad metodológica juega papel preponderante, en la que las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son elementos claves. En tal sentido, cabe resaltar a Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020), quienes refieren la importancia del dominio, las habilidades y actitudes digitales del docente para asumir una práctica pedagógica dinámica, atractiva y motivadora.

Desde una perspectiva transformadora, en la práctica pedagógica se pueden encontrar espacios alternativos para profundizar en el impacto que tienen sobre la dialogicidad, el uso de las TIC. Las mismas, utilizadas de manera consciente, adecuada, pertinente pueden contribuir en la resolución de problemas, recrear, resignificar, reconstruir responsablemente nuevos escenarios para la comunicación, la autorreflexión, enfrentar las consecuencias socioculturales imprevistas, transformar el quehacer educativo cotidiano respecto al diseño de proyectos, la producción didáctica, pedagógica, la elaboración de base de datos, mecanismos de evaluación, entre otras.

Por su parte, Vaillant & Marcelo García (2015) (como se citó en Vaillant, 2017), plantean el uso de las TIC con sentido formativo entre los principales desafíos de la formación inicial actual. Sostienen que se requiere la integración tecnológica en el proceso educativo tanto a nivel de contenido como en lo didáctico y pedagógico. De allí, que revelan la necesidad de “un modelo a desarrollar en formación inicial, basado en tres tipos de conocimiento: conocimiento tecnológico, conocimiento tecnológico del contenido y conocimiento tecno-pedagógico” (p.17). Frente al carácter transformador que se plantea

desde la práctica pedagógica, hay que darle una nueva mirada desde la sensibilidad a las TIC para asumir nuevos principios y códigos comunicacionales, todo su soporte cognitivo, para convertirlas en espacios alternativos creativos, de conjunción del pensamiento crítico, analítico, reflexivo ante la complejidad y diversidad de la realidad socioeducativa.

Dentro de este contexto, Forestello y Gallino (2018), afirman que es “importante rescatar la necesidad de formación pedagógico didáctica de los docentes que les permita construir un marco diferente en torno a las relaciones entre tecnologías, enseñanza, conocimiento y aprendizaje al interior de las disciplinas” (p.119). En tal sentido, se reconoce el papel del docente para el uso con significado pedagógico de la tecnología de la información. El mismo, requiere de la preparación, del dominio de tal competencia que le permita acercar a los estudiantes al aprendizaje.

De tal modo, de acuerdo con los autores referidos, es innegable el potencial de las TIC para la transformación, innovación y mejoramiento de la práctica educativa, a través de alternativas didácticas adecuadas. Por tanto, se reconocen entre los mayores desafíos del abordaje tecnológico en el aula, el aprender a pensar creativamente, analizar críticamente, lograr el trabajo colaborativo, la clara comunicación, el aprendizaje continuo, entre otros.

De tal modo, es imperativo el uso pertinente y adecuado de las TIC para la generación de nuevas formas culturales, nuevas maneras de pensamiento, de conocimiento, de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta favorable la integración de las simulaciones electrónicas, las investigaciones en línea, la comunicación digital, el aprovechamiento de los dispositivos móviles en el proceso formativo educativo para contribuir al desarrollo de la capacidad crítica, analítica, reflexiva, comunicativa, participativa en debates acerca de la diversidad de temas complejos.

En este sentido, el dominio de la tecnología con la debida orientación pedagógica, puede servir de base para una visión emancipadora de la práctica pedagógica a partir del uso de la web para el enriquecimiento de una cultura científica y tecnológica. Desde el punto de vista educativo, se requieren habilidades de pensamiento, de resolución de problemas que implican reflexión, análisis crítico de las diversas complejas situaciones socioeducativas. Para tal fin, es necesaria la preparación del docente para despertar la

creatividad, la capacidad indagativa, productiva, comunicativa, que lleva implícita la formación investigativa del mismo.

Desde estos planteamientos, vale la pena resaltar a Salcedo (2011), quien plantea el carácter formativo de la investigación científica de avanzada en los estudiantes universitarios; a partir de una dinámica integradora en la formación en investigación científica desde la perspectiva holística configuracional. Revela los discernimientos sobre la naturaleza activa, dialéctica, cambiante entre lo científico y lo investigativo. En el que se considera el contexto y la sistematicidad del proceso formativo vinculado a las relaciones que se establecen entre sus configuraciones y dimensiones en una perspectiva transformadora de la práctica investigativa.

De acuerdo con el referido autor, la formación docente tanto inicial como la permanente, debe estar orientada hacia el desarrollo de experiencias significativas que potencien el pensamiento crítico, reflexivo que permita la superación de los niveles descriptivos de la realidad en un proceso de resignificación investigativa, donde se prepare al profesional de la docencia para la implementación de acciones pedagógicas transformadoras. De modo que, en el contexto venezolano, de acuerdo con la necesidad de cambio y transformación del hecho educativo, es imperativa la integración de la investigación científica y el método de proyecto para propiciar la elaboración conjunta de significados y sentidos desde la vivencia de procesos investigativos en el contexto real.

También se valora el planteamiento de Palacios (2009), quien denota el proceso de formación investigativa desde una visión reflexiva, integradora y dialéctica. El autor, revela la integración entre las relaciones de reflexión acción dialógica, la indagación interactiva simbólica y la generalización de saberes pedagógicos trascendentes, a manera de proyectar los elementos dinamizadores de la praxis investigativa.

Particularmente, el referido autor plantea la experiencia de vida desde una posibilidad de fortalecimiento de aprendizajes significativos para la transformación del contexto de la práctica pedagógica. Lo cual, se considera un referente necesario en la implementación de la metodología de proyecto como una opción de afianzar lo científico e investigativo, válido para el desarrollo del pensamiento, el razonamiento, la interpretación y comprensión de la realidad socio-educativa venezolana actual para mejorarla.

Por lo tanto, resultan importantes las apreciaciones del referido autor, acerca de la generación de saberes a partir de las experiencias vividas por los entes pedagógicos en el entorno social, desde una perspectiva investigativa formativa. De allí, se reconoce el papel que juegan los saberes, las creencias, lo histórico-cultural en la asignación de sentido y significado al aprendizaje. De manera que, enriquece el proceso de potenciación de actitudes indagativas, argumentativas e innovativas. Todo ello, a partir de la formación investigativa del docente, sirve de base para el tratamiento de todas las situaciones diversas, disímiles y complejas que se le presentan en los diferentes ambientes de la práctica pedagógica.

En esta perspectiva, se reafirma la concepción de la formación docente inicial y la permanente en el contexto donde se vincule la integración teórico-práctica, en una dimensión transformadora, para impulsar un ejercicio de la labor educativa a través de la investigación orientada hacia la asunción de la búsqueda incesante de nuevos saberes, transformando permanentemente su propio desempeño pedagógico.

Lo aquí planteado, se constituye en una mirada reflexiva al proceso formativo para el desarrollo de una práctica pedagógica crítica dirigida científicamente al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes, que abra la posibilidad al docente de cuestionar los estilos de aprendizaje, de resignificar, redefinir y redimensionar los medios propicios para la comunicación y socialización en los que el argumento del salón de clases se extienda a la familia, al entorno y la sociedad en general.

Desde esta perspectiva, es importante una pedagogía de naturaleza humana y transformadora, que privilegie la significatividad de la vida cotidiana del proceso educativo del docente; donde se desarrolle la curiosidad y se adquieran herramientas valiosas para la búsqueda permanente a través de la investigación; orientada al acercamiento con el contexto donde se desenvuelven, que favorezca el pensamiento crítico, la capacidad de análisis e interpretación de los problemas educativos para la búsqueda de soluciones, el desarrollo de cualidades y sensibilidades transformadoras a fin de propiciar la motivación investigativa y el interés de la participación ciudadana en la diversidad de los espacios socio-educativos.

De tal manera, el proceso formativo desde una perspectiva crítica debe estar abierto al constante cambio, orientado a romper con la dominación impuesta e impulsar la conciencia analítica del sujeto, el fortalecimiento de las potencialidades investigativas para aprehender y pensar el mundo; para que los saberes se configuren a partir de la indagación en un clima de armonía, respeto, participación, autonomía, libertad, sobre la base del diálogo y la reflexión. Particularmente, para que los docentes sean asertivos generando experiencias novedosas, originales y admitiendo al hombre en su totalidad.

2.2.- Principales Teorías

2.2.1.- Teoría Crítica

Desde el punto de vista pedagógico, sobre todo frente a la rigidez, dominación y a las verdades prescritas, la teoría crítica se asume desde una perspectiva de posibilidades, para el desarrollo del pensamiento analítico reflexivo como una forma de asumir sistemáticamente el cuestionamiento de la realidad socioeducativa. Se trata de una nueva sensibilidad o forma de comprensión e interpretación de las contradicciones que se presentan entre el deber ser del hecho educativo y lo que existe realmente.

Siguiendo a Giroux (2004), la teoría crítica representa “la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales (p.27)”. Por lo tanto, se trata de la comprensión a profundidad de la realidad socioeducativa, como impulso hacia nuevos pensamientos que permitan la búsqueda creativa para cambiar y transformar la realidad. Esto, se constituye en un desafío para trascender los paradigmas mecanicistas, técnicos e instrumentales que subyacen en los discursos educativos. De tal manera, se requiere del compromiso y responsabilidad del docente para asumir una actitud crítica y reflexiva de su propia práctica pedagógica desde una cultura investigativa transformadora que debe promoverse tanto en la formación inicial como en la continúa y permanente.

En tal sentido, a partir del cuestionamiento, problematización y reflexión de la experiencia cotidiana de lo que ocurre en el proceso formativo, se puede propiciar la apertura y cambio de lo prescrito, lo prefijado para la reconstrucción de nuevos significados desde la práctica educativa que se realiza. Es decir, la vivencia de la situación

socioeducativa debe ser asumida a modo de fenómeno y práctica social, en la cual la investigación crítica tiene la finalidad de identificar potencial de innovación; transformación y emancipación de los sujetos; el análisis del contexto de lo vivido, la búsqueda de respuestas frente a la vida, la resignificación crítica del saber con posibilidades liberadoras, entre otras.

2.2.2.- Teoría Constructivista

En la formación docente, la construcción significativa de nuevos caminos epistémicos implica una motivación propia, que demanda a su vez, de la capacidad de búsqueda de otras posibilidades de pensamiento que contribuyan al fortalecimiento y mejora del proceso educativo, para un ejercicio creativo y novedoso del profesional de la docencia. De acuerdo con Ortiz (2015), “el constructivismo es una teoría que equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias” (p.168). De allí que en el contexto educativo formativo, se privilegia la acción investigativa, la indagación y búsqueda permanente para solucionar problemas y por tanto, surjan las construcciones teóricas y prácticas vinculadas con la cotidianidad de la escuela, la familia y la comunidad con posibilidades transformativas que permitirán enriquecer la búsqueda del saber.

En consecuencia, el constructivismo en la formación docente, ofrece la posibilidad de una práctica pedagógica que privilegie la generación de nuevos conocimientos a partir de la autoconstrucción, en vinculación con las experiencias vividas para que emerja una nueva forma de pensamiento, se relaboren de manera reflexiva y crítica conocimientos dinámicos, relevantes y desarrolladores.

JUSTIFICACIÓN

La Formación docente se constituye en un reto que demanda de una profunda reflexión permanente, para asumir entre otros aspectos, una práctica pedagógica sustentada en la creación cultural, que involucre posibilidades transformativas en una intrínseca relación ser-conocer-hacer-convivir-sentir. Es decir, el desarrollo de la autoconciencia, el encuentro con lo inédito, la búsqueda en la complejidad del ser en relación con la realidad del mundo de vida, en fin, todos aquellos procesos que están íntimamente relacionados con una formación integral. Ello implica, asumir nuevas prácticas de saberes que contribuyan al desarrollo de cualidades investigadoras de los profesionales de la educación para interpretar la realidad, reconocer en el quehacer educativo la esencia y existencia del individuo como ser social y cultural.

Dentro de esta perspectiva, se reconoce la relevancia de la formación y actualización del profesional docente para promover la búsqueda hacia la transformación pedagógica desde la aplicación de diversas formas metodológicas para la construcción significativa del conocimiento. Desde el desarrollo de las potencialidades individuales sintetizadas en una diversidad de cualidades, sentidas y significadas en el impulso hacia nuevos pensamientos, orientadas a favorecer el logro de un sujeto reflexivo sobre lo que hace, por qué hacerlo y cómo transformar en un proceso de autorregulación. Entendiéndose, el ordenamiento, dirección, regulación ejercida por el individuo sobre su actividad cognitiva cuando se enfrenta a una tarea. En el caso que nos ocupa, el proceso de formación docente.

Todo esto, puede servir para motivar a la búsqueda, a la promoción e implementación de acciones dirigidas al desarrollo de las reflexiones epistemológicas, metodológicas y prácticas acerca de la praxis educativa, para que el saber transformador pase a formar parte de la creación cultural del docente. Es importante, repensar la integración inter y transdisciplinaria con relación a la complejidad y diversidad de la realidad socioeducativa, para promover el pensamiento analítico, crítico y reflexivo que contribuya a la formación de sujetos creativos, comprensivos, analíticos.

De tal modo, la formación docente se estima de relevancia frente a la dinámica y las transformaciones sociales que a su vez, sirve de sustento para analizar la realidad educativa en un importante momento histórico social que integre fundamentalmente, los aspectos económicos, políticos, culturales que generen la posibilidad de la obtención de nuevos conocimientos para el enriquecimiento del acervo científico cultural del profesional de la docencia. Es así como, la formación docente implica el desarrollo de una serie de procesos inherentes a la racionalidad investigativa desde una perspectiva transformadora y generadora de nuevos saberes, para que los actores involucrados logren ser reflexivos ante la realidad educativa y puedan de manera comprometida, responsable y asertiva asumir la resolución de problemas desde un pensamiento científico sustentado en un deber social para la convivencia ciudadana desde la ética, la libertad y la justicia social.

Por esta razón, el presente trabajo es una iniciativa para la reflexión en torno a la resignificación de nuevos constructos teóricos desde el contexto de la formación y actualización docente, ante el desafío que imponen las exigencias de una práctica pedagógica centrada en el desarrollo de potencialidades y sensibilidades humanas. Lo aquí presentado, se estima de relevancia por el hecho de la posibilidad de la autorreflexión, para trascender en la satisfacción, el gusto, el placer por una práctica pedagógica adecuada, pertinente, que incentive el desarrollo de la creatividad, la imaginación en la generación y construcción de nuevos saberes.

Entre los beneficiarios directos del estudio presentado están los estudiantes de la carrera de educación y los docentes en ejercicio quienes tendrán a su disposición información útil que le permita hacer una valoración frente a la posibilidad de tener espacios para otra mirada de la práctica pedagógica en el proceso de desarrollo integral del ser que vincule lo académico con el saber de la vida mediante el diálogo y la participación crítica. En este sentido, la temática demanda de profundizar en el quehacer pedagógico con énfasis en la práctica docente, para lograr una formación de los futuros docentes y una actualización de los profesionales, cónsona con la realidad de la sociedad. Puede considerarse como una contribución para propiciar la motivación para detectar las debilidades y reflexionar en torno a las alternativas didácticas que permitan superarlas para convertirlas en fortalezas. Es así como, el mejorar continuamente la formación del docente conduce al mejoramiento y fortalecimiento de la calidad de la educación.

En términos generales, se aspira que este trabajo sirva de base para la reflexión, valoración e incorporación de nuevas alternativas didácticas en la formación y actualización del profesional de la educación, orientadas hacia el desarrollo de un trabajo pedagógico transformador, dinámico, flexible, integrador, abierto a la realidad socio-educativa, que promueva la potenciación de lo afectivo, lo personal, lo subjetivo en el proceso formativo educativo en una relación dialógica. Lo cual resulta importante en el docente, para la toma de conciencia, el manejo de los sentimientos, intereses, necesidades, la percepción del punto de vista del otro. Por tanto, es clave la formación docente en un proceso de integración y fortalecimiento del deber, la responsabilidad, la creatividad e innovación que propician el compromiso de crear las bases para un aprendizaje relevante, crítico, reflexivo a través del diálogo, el debate, la reflexión, la participación.

OBJETIVOS

Objetivo general

Reflexionar en torno al constructo teórico del proceso de formación docente frente a los nuevos retos y desafíos que impone la realidad socioeducativa.

Objetivos específicos

- Describir resumidamente el proceso de formación del docente en el contexto inicial y permanente centrado en las implicaciones de transformación y cambio desde el desarrollo de la práctica pedagógica.
- Valorar la esencia transformadora de la práctica pedagógica en el contexto inicial y permanente del proceso de formación del docente desde los aportes de diferentes reconocidos autores.
- Presentar de manera resumida la productividad de las publicaciones logradas por la autora del presente trabajo de ascenso en las diferentes revistas científicas indexadas durante el período 2018-2023.

METODOLOGÍA

El estudio que se desarrolló se corresponde con una perspectiva cualitativa, que permitió la interpretación y discernimiento de los aportes de diversos autores en torno a la formación docente tanto la inicial como la permanente. La formación inicial tiene el propósito de la preparación del futuro docente, el estudiante de la carrera de educación y la permanente está referida al profesional de la docencia en el ejercicio de sus funciones. Consistió en una revisión bibliográfica y de artículos en revistas científicas especializadas.

En una perspectiva interpretativa, se logró a partir del diálogo epistémico con los diferentes autores de reconocida experiencia y solvencia académica, discernir en torno a los discursos de los referentes asumidos. Entre los aportes de los mismos, se destacan importantes propuestas válidas para una significativa mejora del proceso educativo formativo del profesional docente, particularmente en el contexto latinoamericano. Permitió además, indagar en torno a la realidad educativa, el contexto, los significados que se establecen para potenciar sensibilidades en los docentes frente al hecho educativo desde una mirada emancipadora; lo cual sirvió de base, para una mejor comprensión de la realidad de la formación docente, especialmente en el contexto venezolano.

CONCLUSIONES

Con el trabajo realizado, fue posible develar la importancia del proceso de formación docente sustentada en una pedagogía crítica desde un planteamiento holístico, para el fortalecimiento de la calidad educativa. A partir de una perspectiva crítica, la práctica pedagógica debe constituirse en una nueva mirada para transformar la realidad socioeducativa. Ello, implica una dinámica que profundice en las posibilidades de desarrollo de potencialidades, sensibilidades y cualidades humanas desde un escenario alternativo de creación cultural. Más allá de los criterios curriculares preestablecidos, impulsar un esfuerzo intelectual para un ejercicio reflexivo que permita un mayor acercamiento y abordaje más pertinente a las diversas y complejas situaciones socio-educativas que enfrenta el docente en su desempeño pedagógico.

Se reafirmó la esencia transformadora que tiene la práctica pedagógica en el contexto inicial y permanente del proceso de formación del docente desde los aportes de diferentes autores. La misma se caracteriza por un sistema de relaciones que connota la contextualización de la situación socioeducativa, vinculada a los referentes vivenciales y culturales que permiten la emancipación a partir de una dimensión problematizadora, de cuestionamiento de la realidad, para la búsqueda creativa desde el permanente diálogo de saberes con la necesaria vinculación e integración de la escuela, familia y comunidad.

En esta perspectiva, es necesario repensar una práctica pedagógica orientada a rescatar la dimensión de un proceso formativo educativo más humanizado, con énfasis en las vivencias tanto del estudiante como del docente, vinculado a la cotidianidad de vida en la que se desenvuelve, en el contexto comunitario, en el entorno para asumir un compromiso de transformación sociocultural.

En este sentido, las publicaciones logradas, representan la disertación de un ejercicio reflexivo en torno a la formación docente inicial y también la permanente, con énfasis en la dimensión investigativa como incentivo para un trabajo pedagógico transformador. En las mismas, se presentan los argumentos que sustentan la importancia de

asumir la apropiación de una cultura de investigación crítica de la realidad, desde la reflexión de la propia práctica socio-educativa experimentada.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en la formación docente para el diálogo de saberes en los distintos escenarios de investigación, vínculos y relaciones con la realidad socioeducativa para potenciar sensibilidades en los actores del hecho educativo, docentes, estudiantes familia para el encuentro de su dimensión emancipadora, diversa y constructiva. Dado que de la dinámica cambiante, puede surgir una nueva forma de pensamiento pedagógico con nuevos ámbitos culturales que enriquezcan las experiencias formativas y se puedan resignificar desde las situaciones vivenciales en la propia práctica pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Formación y competencias del profesorado en la era digital. *Crónica. Revista científico Profesional de Pedagogía y Psicopedagogía*. 1(5) 113-128. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- Forestello, R. y Gallino, M. (2018). *Aulas virtuales, aulas sin paredes...entornos de enseñanza y de aprendizaje*. En: M. Quintanilla (1ra. Ed.). *Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas mediadoras de los procesos educativos. Volumen I: Fundamentos y Reflexiones*.(105-122). Santiago de Chile, Chile: Bellaterra.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. pp.329.
- Imbernon, F. (2020). *La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar*. En *Crónica* 1(5). 103-112. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- López-Calva, J. (2020). *Formación del profesorado y pacto político social para Iberoamérica. Una propuesta teórica desde la ética*. *Crónica. Revista científico Profesional de Pedagogía y Psicopedagogía*. 1(5) 89-102. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- Ortiz, D. (2015). *EL constructivismo como teoría y Método de enseñanza*. *Shopia*, 19(2), 93-110.
- Palacios, J. (2009). *Estrategia de la dinámica investigativa en el proceso de formación docente*. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Cees “Manuel F.Gran”. Santiago de Cuba, Cuba.
- Salcedo, F. (2011). *Dinámica de la formación en investigación de avanzada en los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Centro de Estudio de Educación Superior “Manuel F. Gran”. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.
- Santos, M. (2020). *La formación del profesorado, piedra angular del sistema educativo*. En *Crónica* 1(5) 81-88. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- Vaillant, D. (2017). Formación inicial de profesores en América Latina, contexto de actuación, dilemas y desafíos. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321713450_Formacion_inicial_de_profesores_en_America_Latina_contexto_de_actuacion_dilemas_y_desafios

PUBLICACIONES ENTRE 2018-2023

I.-Publicación (2018)

Aceptación de publicación:

Por este medio comunicamos que el artículo **LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE EN LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA: ANÁLISIS DE SU DEVENIR HISTÓRICO**, de la autoría de Gladys García López, Noemí Martínez Sánchez, María de Jesús Calderius Fernández ha sido aceptado para publicar en el Vol.III, No. 1, Enero-Marzo de 2018 de Revista Cognosis: Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. ISSN 2588-0578.

Revista Cognosis, publicación arbitrada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo, Ecuador, está indizada en OpenAIRE, Actualidad Iberoamericana, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), International Scientific Indexing (ISI), Academic Research Index, Google Scholar y Open Access Initiative.

Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación se publica trimestralmente en línea en <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/cognosis>

Sirva la presente para certificar la aceptación del artículo a los 11 días de diciembre de 2017.

DrC. Ulises Mestre Gómez
Asesor de Gestión Revista Cognosis
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad Técnica de Manabí. Portoviejo. ECUADOR

Carta compromiso:

Las coautoras del artículo titulado **La formación Investigativa del Docente en la República Bolivariana de Venezuela: Análisis de su Devenir Histórico**, Dra. Noemí Martínez Sánchez, en su condición de jubilada en la Universidad de Oriente de Cuba y la ya fallecida Dra. María de Jesús Calderius Fernández (Q.E.P.D), no podrán utilizar la referida publicación para ascender al escalafón docente en la universidad a la cual estuvieron adscritas.

Ficha descriptiva

La formación Investigativa del Docente en la República Bolivariana de Venezuela: Análisis de su Devenir Histórico, es una publicación en la revista Cognosis, en el año 2018, volumen 3 número 1, autora Gladys García López conjuntamente con dos coautoras Noemí Martínez Sánchez (jubilada) y María de Jesús Calderius-Fernandez (Q.E.P.D). La referida revista es arbitrada de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador, está indizada en OpenAIRE, Actualidad Iberoamericana, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), International Scientific Indexing (ISI), Academic Research Index, Google Scholar y Open Access Initiative. Tiene la finalidad de difundir investigaciones de temas relacionados con todas las ramas de las Ciencias Pedagógicas y de la Educación, inscrita con el ISSN (electrónico): 2588-0578. Utiliza para la gestión del proceso editorial el sistema informático automatizado Open Journal System que automatiza el proceso, responde a las exigencias de las bases de datos en las cuales se encuentra. El envío siempre debe realizarse a través de la plataforma <http://revistas.utm.edu.ec/index.php/cognosis> y se publica trimestralmente.

El referido artículo contiene en su estructura el resumen, introducción, desarrollo, conclusiones y las referencias bibliográficas. Tiene como objetivo develar las principales tendencias históricas del proceso de formación investigativa de los futuros docentes venezolanos, se considera un tema de particular atención por las ciencias pedagógicas. En el mismo, se hace énfasis en el recorrido transitado por tres etapas que marcan una evolución en la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de educación en el contexto venezolano. Se precisan los indicadores tomados en consideración: a) las principales políticas educativas y su incidencia en la preparación de los futuros docentes desde la investigación para enfrentar los problemas de la realidad educativa nacional venezolana b) los paradigmas científicos predominantes en el proceso formativo del futuro docente para aprehender la realidad y solucionar problemáticas pedagógicas de la práctica

socioeducativa c) la articulación del método de proyecto en la construcción de saberes pedagógicos en el proceso de formación investigativa del futuro docente.

En el texto, se describen detalladamente tres etapas que constituyen la periodización del proceso de formación docente con énfasis en la formación investigativa, la primera desde 1953 a 1972 definida como iniciación de la investigación pedagógica en Venezuela; la segunda desde 1973 a 1999, denominada concepción normativa y centralizada en la formación investigativa pedagógica y la tercera desde el año 2000 a la actualidad, titulada institucionalización de la investigación científica educativa.

Las tres etapas definidas según los criterios considerados, representan los momentos relacionados con la toma de decisiones, incorporación de aspectos legales, la aplicación de métodos didácticos para la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de educación en un momento histórico determinado. Por tanto, a la luz de nuestros días, sirven de base para continuar profundizando en el tratamiento teórico dirigido a la concreción de indicadores que permitan reflexionar en torno a las transformaciones en la formación investigativa de los futuros docentes desde los diferentes eventos formativos, particularmente en las prácticas docentes y el servicio comunitario. Todo ello, para emprender una práctica profesional docente transformadora, creativa e innovadora, con la mayor disposición de dar respuesta oportuna y adecuada a los retos y desafíos que impone la realidad sociocultural.

Artículo

Revista COGNOSIS. ISSN 25-88-0578. III(1) 2018

La formación investigativa del docente en la República Bolivariana de Venezuela: análisis de su devenir histórico

The research formation of teachers in the Bolivarian Republic of Venezuela: analysis of the historical development

MSc. Gladys García-López I, gdecorales@gmail.com; Dra. C. Noemí Martínez-Sánchez II, noemi@uo.edu.cu; Dra. C. María de Jesús Calderius-Fernández III, scdireccion@sc.cc.cu

I Cumaná, Venezuela; II Universidad de Oriente, Santiago de Cuba; III Escuela Hermanos Marañón, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

El proceso de formación investigativa de los futuros docentes venezolanos resulta un tema de particular atención por las ciencias pedagógicas. Una mejor comprensión de su estado actual se requiere develar las principales tendencias de su desarrollo histórico, lo cual se constituye en el propósito del presente artículo. En el establecimiento de las tendencias históricas del proceso de formación de los docentes con énfasis en la formación investigativa se asumen como indicadores para el análisis: las principales políticas educativas y su incidencia en la formación investigativa del futuro docente, la intencionalidad y finalidad de las acciones para formación investigativa de los estudiantes de la carrera de educación, así como la incidencia de los proyectos y su articulación en la lógica del proceso de formación investigativa de los futuros profesionales de la educación.

Palabras clave: formación docente inicial, formación para la investigación, formación docente en Venezuela, tendencias históricas.

Abstract

Really the process of research formation of future Venezuelan teachers turns out a topic of particular attention for the pedagogical sciences. For a better comprehension of its actual state is required to expose the principal tendencies of its historical development which constitute the purpose of this article. To establish the historical tendencies of the teachers formation with emphasis on the research formation is assumed as a criteria or research formation through the analysis of the following indicators: the educative policy and its effect on the research formation of the future teacher, as well the incidence of the researching projects.

Keywords: initial training teacher, training for researching, training teacher in Venezuela,

Introducción

La educación superior contemporánea precisa de una formación que garantice una práctica educativa del docente, consustanciada con su realidad socio-cultural, para que pueda producir transformaciones cualitativas que se aproximen de manera científica a la esencia del proceso pedagógico, desde saber integrar, de manera coherente, lo mejor del pensamiento pedagógico sistematizado con las nuevas concepciones.

Tales exigencias han encontrado respuesta en las políticas emanadas de los organismos internacionales y nacionales que durante las últimas décadas han incidido en las transformaciones del proceso de formación investigativa docente; al destacarse la necesidad de avanzar en la modernización y transformación en los procesos formativos mediante la aplicación de propuestas pedagógicas que se constituyan en referentes válidos para orientar, hacia una perspectiva integradora, la acción científica pedagógica.

Se considera que la formación investigativa del docente se debe proyectar como una opción de cambio, en un proceso transformador y de innovación, que contribuya al desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo científico, distinto a lo que tradicionalmente se viene haciendo. La formación para la investigación debe trascender los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos para garantizar la producción científica sistemática. Sin embargo, en la actualidad, se ha constatado que el proceso formativo investigativo no ha

quedado suficientemente sistematizado para que, de manera organizada, sistemática y que metodológicamente contribuya a la formación científica del futuro docente.

En el caso de Venezuela, aun cuando se reconocen importantes avances en el proceso de formación docente para la investigación, diversos estudios reflejan la problemática de la misma, Miquilena (1999), Delgado (2004), Peñalver (2005); Rodríguez (2004), Bermúdez (2007), Pérez (2005), Hilaraza (2009), Palacios (2009), Díaz (2009). En dichos estudios se encuentran aspectos como: insuficiente rigor científico, escasa relación teoría-práctica, poca aplicabilidad de los resultados de la investigación en la solución de los problemas socioeducativos, insuficientes prácticas de enseñanza aprendizaje para promover la investigación en el aula; por cuanto consideran que la investigación se centra en un método único que privilegia lo experimental, la verificación de datos, la búsqueda absoluta de la objetividad, en el cual el conocimiento tiene un papel instrumental en la solución de los problemas.

La exacta comprensión de las causas de la actual situación requiere de una aproximación al desarrollo histórico del proceso de formación del docente en Venezuela con énfasis en la investigación. Develar las principales tendencias en este proceso servirá como presupuesto para profundizar en la esencia de su actual estado y realizar propuestas oportunas para su perfeccionamiento, tomando en consideración las experiencias acumuladas durante su devenir.

Desarrollo

En el establecimiento de las tendencias históricas del proceso de formación del futuro docente con énfasis en la investigación y su dinámica, fueron utilizadas fuentes teóricas documentales que permitieron el análisis de programas y políticas educativas que inciden en la referida formación. Así mismo, se realizó la revisión de los trabajos de destacados investigadores de la temática en el contexto educativo de la formación docente en Venezuela como Díaz (2009), Hilaraza (2009), Palacios (2009) y Vargas (2009).

El análisis realizado permite la determinación de tres etapas en el devenir histórico del objeto de investigación, lo que representa básicamente un esquema general de los momentos de toma de decisiones y/o incorporación de aspectos legales relacionados con el hecho educativo a nivel de educación universitaria y su relación con los procesos políticos, económicos y sociales del país, así como de la expresión en el currículo de la relación entre lo formativo y lo investigativo en la formación de los futuros docentes.

Se considera que el criterio para el análisis histórico tendencial lo constituye la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de educación, tomando en consideración los siguientes indicadores:

- Principales políticas educativas y su incidencia en la formación investigativa del futuro docente.
- Paradigmas científicos predominantes en la formación investigativa de los estudiantes de la carrera de educación.

- Articulación del método de proyecto en el proceso de formación investigativa del futuro docente.

Primera etapa (desde 1953 hasta 1972): Iniciación en la investigación pedagógica

La investigación pedagógica en Venezuela tiene sus comienzos en la década de los cincuenta asociada a la planificación educativa, orientándose principalmente a las necesidades del sistema educativo venezolano, al control y evaluación de los propósitos y transformaciones educativas de la época.

Estas intenciones encuentran su reflejo en la aprobación de tres leyes de universidades en diferentes momentos históricos de la sociedad venezolana, la de 1953 aprobada en la época dictatorial, la de 1958 en los inicios de la época democrática y la de 1970 que es una reforma de la Constitución de 1961.

En la última ley de 1970, aun vigente, se precisó las funciones de enseñanza, investigación, orientación moral y cívica como específicas de los profesores universitarios. Entre los procesos didácticos que se precisaron, se destacan la elaboración de los planes de investigación, lo cual legaliza el comienzo de la investigación para dar respuesta a los innumerables problemas que afectaban al sistema escolar a través del proceso educativo centrado en la actividad del docente, bajo la concepción del profesor como ejecutor del currículo.

Destacados investigadores de la temática señalan que en este período la lógica de la investigación científica que se desarrolla a nivel nacional, afianzada sobre los principios del paradigma cuantitativo y su lógica positivista, determinan la incipiente acción investigativa educacional, que comienza a emerger (más por iniciativa personal o institucional, que por lineamientos de políticas educativas definidas por el Estado), en el Instituto Pedagógico de Caracas y en las Escuelas de Educación universitarias de creación en la década de los años cincuenta del siglo XX.

Se añade que, no es visible la presencia de un componente investigativo intencionado en los currículos de formación docente, aunque acciones muy puntuales asociadas a la investigación en, y desde, el aula de formación se desarrolló en las Escuelas Experimentales y en el Liceo de Aplicación. Las mismas funcionaban como laboratorios pedagógicos en los cuales se puso en práctica la metodología de enseñanza de O. Decroly y sus centros de interés, así como la tesis de Dewey, en cuanto a los aprendizajes por experiencia, la aplicación del método de proyectos de Kilpatrick y el de las unidades de trabajo de Morrison, tal como se señala en Cuadernos de Educación (1983).

En 1966 se incorporó el método de proyecto como método de enseñanza, bajo la influencia francesa en la educación venezolana. No obstante, desde lo curricular, no estaban precisados las condiciones y argumentos didácticos y metodológicos necesarios para la sistematización de los proyectos en la formación investigativa de estos profesionales (Mosquera, 2010).

Durante la época, en el diseño curricular prevalecía el conductismo como base psicológica en general y para el método de proyecto en particular, donde la investigación queda sujeta a

la descripción de teorías preestablecidas, con una marcada separación teoría-práctica, producto del predominio del paradigma positivista lógico en la formación de profesionales, que privilegia la memorización y limita la formación del pensamiento científico en la formación. La praxis pedagógica se centra en el modelo pedagógico reproductivo tradicional, memorístico y repetitivo, limitando la capacidad investigativa durante el proceso formativo.

Como destaca Palacios (2009) las prácticas investigativas pedagógicas, tanto las que se desarrollan en el proceso formativo del docente como las que éste ejecuta en el aula, están desprovistas de orientación e intenciones hacia formas de investigación educativa. Al respecto Márquez (1964) y Palacios (2009), reporta que entre las décadas del 50 al 70 del pasado siglo, en los grupos escolares de la época, (entidades educativas con capacidad de hasta mil alumnos), se realizan Consejos de Maestros, en los cuales se discuten cuestiones tales como la integración de la escuela a la comunidad y el conocimiento psicobiológico del educando, como pasos previos a la organización educativa. Se coincide con Palacios (2009), de que este tipo de acción, aunque muy loable desde el interés y las necesidades educativas, no constituye una expresión intencional, como propuesta de investigación educativa sistemática ligada al hacer del docente.

En el discurso de Pérez (1994), sobre pedagogía, dominación e insurgencia, se hace explícito lo que ocurría en el proceso formativo durante la época definida, al revelar de forma detallada cómo la práctica pedagógica en el aula se fundamenta en una cultura del saber oficialmente aceptado y se desarrolla en una eficiente transmisión del saber elaborado, acumulado en el tiempo, en una acción reproductiva del aprendizaje, en el despliegue de un sistema educativo con patrones, objetivos y aspiraciones implícitas en la lógica del orden social establecido.

En síntesis se puede señalar que esta etapa se caracteriza por el predominio, en la formación investigativa de los futuros docentes, de las concepciones positivistas con un desarrollo metodológico eminentemente cuantitativo y empírico. Las prácticas investigativas pedagógicas que se desarrollan en el proceso formativo del docente, como la que éste ejecuta en el aula, están desprovistas de orientación e intenciones hacia formas de investigación educativa. Por otra parte, aunque se introduce el método de proyecto, como método de enseñanza, el mismo tuvo poca incidencia en la formación científica, por cuanto no estuvo lo suficientemente sustentado en la práctica investigativa de los estudiantes, diseñado y sistematizado desde lo curricular.

Segunda etapa (desde 1973 hasta 1999): Concepción normativa y centralizada en la formación investigativa pedagógica

El hito histórico que determina el inicio de esta etapa lo constituye la creación del Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC) el 06 de agosto de 1973, por iniciativa del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT). En correspondencia con los propósitos fundamentales de estimular el interés por la Ciencia y la Tecnología y propiciar su desarrollo, tanto en el aspecto docente como

en el de la investigación, la dinámica investigativa docente se centra en el logro de conductas observables y en el desarrollo de los contenidos disciplinares.

En esta etapa se mantiene el paradigma positivista, pero a diferencia de la década del 70 se ponen de manifiesto cambios de estilos en las investigaciones educativas y sociales, las cuales comienzan a aplicar diseños cualitativos que profundizan más en los aspectos del contexto en que se dan los fenómenos educativos. Dentro de los métodos cualitativos que comienzan a incursionar en este paradigma están el etnográfico y el fenomenológico con el objetivo de proporcionar mayor claridad a los diferentes fenómenos que se presentan en la escuela y en el proceso enseñanza- aprendizaje. (Cuadernos de Educación, No 24, 25 y 26).

La época se caracteriza por importantes cambios políticos ocurridos en el país, los cuales son determinantes en la orientación del hecho educativo, en correspondencia con la instauración de los principios democráticos, donde es manifiesta la influencia de estilos educativos y modelos pedagógicos foráneos en la formación docente donde la diversidad de métodos y técnicas, generalmente enfocados en la acción directiva del docente para el control y evaluación impuesta a través de los objetivos instruccionales.

Desde 1980, el sistema educativo venezolano desarrolla notables cambios en las prácticas investigativas pedagógicas, como consecuencia de la adhesión de las políticas educativas nacionales a los preceptos establecidos por la UNESCO, que orientan decididamente el proceso de formación docente.

La puesta en vigencia de la Ley Orgánica de Educación, en julio de 1980, la creación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en 1983, como ente que integra los institutos oficiales de formación docente del país, la aparición de nuevos enfoques educativos y modelos pedagógicos, a lo cual es necesario agregarle el inusitado auge que en esta última década experimenta la tecnología de la informática y de las comunicaciones (TIC).

La elevación del proceso de formación docente al nivel de la educación superior constituye un hecho referencial relevante, esto como respuesta a las altas y cada vez más exigentes demandas de la sociedad de un servicio educativo de calidad. (Hasta 1980, la formación docente se realizó en Escuelas Normales de nivel secundario).

Para la época definida, en la formación docente se proyecta el desarrollo del espíritu investigativo como parte inseparable de dicho proceso. No obstante, bajo los nuevos enfoques educativos y modelos pedagógicos, la formación se caracteriza por procesos de transmisión de un contenido científico-técnico quedando la experiencia investigativa sujeta a la ejecución de trabajos de investigación con predominio de los diseños experimentales, de carácter cuantitativo, fundamentados en una concepción de técnicas prescriptivas como desarrollo del método científico, limitando las posibilidades de creatividad, innovación y transformación de la realidad socioeducativa para la construcción de los aprendizajes y con poca incidencia en la posibilidad del desarrollo de un pensamiento crítico, de liberación y emancipación del educando. Pérez Olivares (1972).

Tomando en cuenta la experiencia de Venezuela en relación con el desarrollo del proyecto como método de enseñanza-aprendizaje, Sánchez y Ortega (2007) sostienen que durante la época de los ochenta surge la planificación estratégica situacional como alternativa para mejorar la gestión escolar. Es así como surge la elaboración de los denominados proyectos educativos, escolares, de plantel, institucionales, entre otros; siendo la red de escuelas Fe y alegría, pionera en esta modalidad participativa mucho antes de la implantación de la Educación Básica en 1980 cuando se implementan los proyectos pedagógicos de plantel y los proyectos pedagógicos de aula. No obstante las exigencias de los proyectos en el aprendizaje, y en la gestión educativa en general, los mismos no encontraron el adecuado reflejo en el currículo para la formación de los docentes, lo que limitó su preparación pedagógica y científica para asumir las transformaciones de la praxis educativa escolar.

En este período la identificación de un componente investigativo explícito en el perfil del docente que se forma no es visible, aunque se coincide con Palacios (2009) al señalar que, la acción formativa se corresponde con la ejecución de trabajos de investigación en los cuales hay predominio de los diseños cuasiexperimentales, vinculados al paradigma cuantitativo y su racionalidad instrumental, como métodos y estrategia didáctica de relevancia para la caracterización como formación investigativa pedagógica de orden tecnocrático. No se connota adecuadamente el método de proyectos en la formación docente.

Se puede concluir en este período que la formación investigativa del futuro docente, con la influencia predominante del paradigma tecnocrático positivista, resulta insuficiente para que el alumno pueda afrontar por sí mismo el proceso de investigación científica, como respuesta a las exigencias de la sociedad en constante cambio. La formación investigativa queda reducida a una transmisión clásica del conocimiento acabado, la asimilación de conocimientos teóricos, sin propiciar en los alumnos el desarrollo de la investigación, sin contar con la formación de las habilidades básicas y el dominio de métodos para la investigación científica.

Tercera etapa (desde 2000 hasta la actualidad): Institucionalización de la investigación científica educativa

En esta etapa se destaca la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, donde se concede carácter constitucional a la actividad científica y tecnológica a través del Ministerio de Ciencia y Tecnología cuya misión consiste en conformar y mantener el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación como ente rector, coordinador y articulador.

En el año 2001, se promulga la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación con el propósito de construir una cultura científico-tecnológica que contribuya a la transformación de la sociedad venezolana. A tenor de lo anterior se hizo énfasis en el desarrollo científico y tecnológico, para buscar los mecanismos que faciliten una investigación integral de los problemas de la realidad educativa nacional. Como consecuencia de ello, se puede referir el resurgimiento del Proyecto Nacional Simón Bolívar; los programas nacionales de formación, la constitución de la misión Alma Mater con la creación de las universidades

Politécnicas Territoriales a partir de la transformación de los institutos y colegios universitarios para fortalecer e incentivar la investigación en el proceso educativo.

Todo ello, como una estrategia metodológica para insertar la educación como proceso permanente y colectivo, a lo cual se le puede otorgar sistematicidad y verificabilidad científica, haciendo uso de los parámetros y recursos que ofrecen disciplinas como la sociología, la psicología y otras áreas científicas. Un aspecto importante en este período es la consagración de la autonomía universitaria para planificar y organizar los programas relacionados con la investigación educativa tanto en los centros de formación de los docentes como en los centros educacionales a diferentes niveles de enseñanza.

Lo anterior da cuenta del interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones en el ámbito educativo; es por ello que se hace énfasis en la enseñanza de las Ciencias en Educación como parte fundamental del pénsum educativo, desde la óptica que suscribe el aprendizaje de varias disciplinas dirigidas a difundir el pensamiento lógico y la organización científica de las ideas y su expresión en términos validables universalmente.

Vale destacar que, aunque se reconocen los nuevos enfoques epistemológicos, cualitativos y complejos, aun se observan sesgos cuantitativos del positivismo, en esta etapa, la tendencia que define la postura epistemológica es el paradigma sociohistórico dialéctico, el que proporciona la base teórica y metodológica para lograr un enfoque plurimetódico, abierto a los métodos y técnicas aportados por los demás paradigmas, lo que potencia la adecuada integración y complementación entre los mismos. Lo anterior está sustentado en modelos pedagógicos de carácter social-cognitivo-constructivo. Sin embargo, a pesar de estos nuevos enfoques, el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en las asignaturas que dinamizan los contenidos de investigación científica educativa, continúa implementando simples técnicas y hábitos de estudio dirigidos a los diseños experimentales y cuasiexperimentales como principal soporte de validación científica.

Se revela como esencia del currículo de los estudiantes de educación la concepción de prepararlos desde lo investigativo para solucionar los problemas más frecuentes y relevantes del entorno en la cual se desenvuelve. No obstante, los investigadores de la temática Hilaraza (2009) y Vargas (2009) reconocen el énfasis concedido a la asimilación de conocimientos teóricos frente a la preparación práctica de los estudiantes para el desarrollo de habilidades investigativas, lo que conduce a una formación separada del contexto, de la realidad, del entorno social y comunitario del alumno.

Entre otras insuficiencias los investigadores antes mencionados señalan que el proceso de formación investigativa docente se fundamenta en un currículo con una serie de disciplinas o asignaturas aisladas, desarticuladas entre sí, carente de criterios claros y precisos hacia la investigación, generando conocimientos descontextualizados, alejados de la realidad socioeducativa, con pocas posibilidades de incidir en una práctica pedagógica novedosa, transformadora y generadora de nuevas opciones para enfrentar eficiente y eficazmente los diferentes problemas que se presentan cotidianamente en el desempeño docente.

En cuanto al método de proyecto se destaca la importancia que tuvieron los proyectos pedagógicos, a partir de 2005 y que mantienen su actualidad en el sistema educativo venezolano, los que pasan a denominarse proyectos educativos integrales comunitarios y proyectos de aprendizaje. Los mismos se conciben como producto de la construcción colectiva de docentes, directivos y estudiantes, lo que implica la observación, planificación, coordinación y sobre todo la investigación, para la ejecución y evaluación de todas las acciones previstas para el logro de los objetivos propuestos a nivel académico, administrativo y comunitario.

No obstante, a pesar de la exigencia del aprendizaje y la gestión educativa por proyectos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo venezolano, en el proceso formativo investigativo de los docentes, investigaciones realizadas por Alarcón (2016), Mosquera (2010), Vargas (2009), Palacios (2009), connotan la existencia de insuficiencias en el desarrollo de habilidades y destrezas sobre la metodología de proyecto como estrategia didáctica formativa, que además promueve en sí misma, la investigación.

Lo anterior se corrobora además por parte de Rodríguez (2014), cuando sostiene como una de las causas de estas insuficiencias el hecho de que las instituciones formadoras de docentes reflejan una marcada tendencia al aislamiento en relación con los avances científicos-tecnológicos y las evoluciones del sistema escolar donde se desempeñarán sus egresados. Este autor considera importante promover una práctica educativa para la investigación como una posibilidad de responder a los retos y transformaciones que impone la sociedad en la que se destaca el método de proyecto. Al respecto, Barrios c.p Bondarenko (2009), añade que para el desarrollo de competencias que contribuyan al cambio educativo es necesario incorporar métodos activos para la enseñanza de la investigación en el proceso de formación docente para la generación de competencias investigativas, integrando e interrelacionando las funciones de docencia e investigación.

En resumen, la investigación educativa en esta etapa presenta un auge modesto y se desarrolla bajo la alternancia de los presupuestos asociados a los paradigmas cuantitativos y cualitativos, caracterizándose por la concepción científica tecnológica de la investigación como una función inherente a la universidad que no se precisa suficientemente en el currículo para la formación de docentes críticos, innovadores, capaces de asumir retos transformadores. Se considera que aun la investigación no incide suficientemente en la formación docente inicial para la generación de competencias como investigador y transformador de su praxis educativa. En esta última etapa, el método de proyecto toma auge en los escenarios pedagógicos, aunque aún no se expresa de manera determinante en referencia básica como método y estrategia didáctica para la formación investigativa de los futuros docentes.

Conclusiones

El proceso de formación docente para la investigación en Venezuela puede ser sistematizado a partir de tres etapas que representan básicamente un esquema general de los momentos de toma de decisiones y/o incorporación de aspectos legales relacionados con el hecho educativo a nivel de educación universitaria y su relación con los procesos políticos,

económicos y sociales del país, de la expresión en el currículo de la relación entre lo formativo y lo investigativo en la formación de los futuros docentes.

El recorrido transitado por las tres etapas, marca una evolución en la formación investigativa:

1. De políticas educativas incipientes para dinamizar la formación investigativa educativa, a políticas educativas más definidas hacia el reconocimiento de la necesidad de la búsqueda del conocimiento científico pedagógico a través de la investigación, con el propósito de lograr una preparación más pertinente de los futuros docentes desde la investigación para enfrentar los problemas de la realidad educativa nacional venezolana.

2. De un modelo investigativo pedagógico tradicional con una escasa relación teórico-práctica investigativa con predominio del modelo pedagógico reproductivo, tradicional, memorístico y repetitivo en el proceso formativo del futuro docente; hacia un modelo pedagógico investigativo social cognitivo constructivista que manifiesta aún limitaciones para aprehender la realidad y solucionar problemáticas pedagógicas de la práctica socioeducativa.

3. La praxis pedagógica fundamentada en un currículo con diferentes disciplinas aisladas con poca incidencia científica en la formación investigativa del docente en formación, así como la aplicación de métodos para la formación investigativa docente con énfasis en lo expositivo verbalista hacia métodos sustentados en proyectos, pero que aún no están suficientemente sistematizados en el currículo de formación del docente, limitando la construcción de saberes pedagógicos desde la propia praxis pedagógica.

El análisis de las tendencias históricas revela la demanda de una re significación del proceso formativo investigativo desde el contexto educativo para la generación de conocimientos, habilidades y valores investigativos que permitan al estudiante de la carrera de educación emprender de manera adecuada, pertinente y creativa la investigación educativa en Venezuela.

Referencias bibliográficas

1. Alarcón, R. (2016). Conferencia inaugural X Congreso Internacional de Educación Superior Universidad 2016. [CD-Rom].
2. Bermúdez, L. (2007). La formación docente en Venezuela. (Estudio diagnóstico). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
3. Delgado, F. (2004). El retorno del sujeto en la investigación educativa. Una aproximación crítica. Recuperado de <http://www.vttem.cl/bajar/elretornosujetoinvestigacioneducativaaproximacioncritica.pdf>
4. Díaz, M. (2009). La gestión formativa para la investigación en las Instituciones de Educación Superior. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
5. Hilarraza, Y. (2009). Gestión formativa de la investigación pedagógica. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.

6. Hurtado, J. (2000). Retos y alternativas en la formación de investigadores. Caracas: Fundación SYPAL.
7. Ministerio de Educación. (1996). Resolución N^a 1. Sobre la Política de Formación Docente. Caracas. Venezuela.
8. Ministerio de Educación. (1997). Currículo Básico Nacional. Caracas: Ministerio de Educación.
9. Ministerio de Educación. (1999). Aspectos propositivos del Proyecto Educativo Nacional. Recuperado de <http://www.analítica.cvom/va/sociedad/documentos/5913190.asp>.
10. Ministerio de Educación. (2007). Proyecto Educativo Nacional. Caracas: Ministerio de Educación.
11. Ministerio de Educación. (2008). Currículo Nacional Bolivariano. Caracas: Ministerio de Educación.
12. Miquelena, L. (1999). Problemática de la formación docente universitaria. Buchivacoa, Caracas, Venezuela: (s.e.).
13. Mosquera, J. (2010). El método de proyecto: origen y desarrollo. Recuperado de <https://es.slideshare.net/MarcosVillegas1/el-mtodo-de-proyecto>
14. Palacios, J. (2009). Estrategia de la dinámica investigativa en el proceso de formación docente. (Tesis de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.
15. Peñalver, L. (2005). Diagnóstico de la educación superior en Venezuela. Caracas: (s.e.).
16. Pérez, L. (2005). Investigación, pedagogía y subjetividad: una reflexión sobre la diversidad metodológica. Ponencia presentada en I seminario de Educación Superior: la diversidad pedagógica y el docente del nuevo siglo. UNEFA Núcleo Sucre. Cumaná, Venezuela.
17. Vargas, L. (2009). Estrategia para la gestión de la formación docente de los profesores universitarios. (Tesis de doctorado). UCP Frank País García, Santiago de Cuba, Cuba.

II. Publicación (2019)

Constancia

Quien suscribe, Dr. Eithell Ramos, Jefe del Centro de Investigaciones Educativas (CIES) de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, hace constar que el trabajo con la autoría de Gladys García de Corales, titulado “La Formación Profesional Docente para la Investigación en Escuela de Humanidades y Educación de la UDO-Sucre” fue previamente arbitrado por el sistema doble ciego, por tres árbitros seleccionados entre los investigadores registrados en este Centro.

Esta ponencia fue aceptada para ser publicada en las Memorias de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación, "Alternativas Pedagógicas para la Educación del Siglo XXI", editado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la UCV

El libro en el cual está inmerso esta investigación se titula "INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN DISTINTOS CONTEXTOS" con el N° de Depósito Legal: DC2019000289 y del ISBN: 978-980-6708-23-5 y disponible en http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/19825/3/CIES_2019_libro_distintoscontextos.pdf Esta constancia se expide de parte interesada en Caracas a los seis días del mes de junio del año dos mil diecinueve.

Dr. Eithell Ramos
Jefe del Centro de Investigaciones Educativas
Escuela de Educación-UC

Ficha descriptiva

La Formación Profesional Docente para la investigación en la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO-Sucre es una publicación del Centro de Investigaciones de la Universidad Central de Venezuela (UCV). El propósito del artículo es reflexionar en torno al proceso formativo investigativo de los estudiantes de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente (UDO) núcleo de Sucre. Se corresponde con un estudio exploratorio a fin de diagnosticar la situación para luego, concretar una propuesta didáctica metodológica para la formación investigativa de los futuros docentes en la referida Escuela.

El artículo se estructura en resumen, I Introducción, II Desarrollo: 2.1 Marco referencial, 2.2 Proceso de investigación, III Resultados y Discusión, IV Reflexiones Generales, las Referencias Bibliográficas y por último se cierra con el abstract en inglés. En el apartado correspondiente al marco referencial del artículo, se describen algunos aspectos filosóficos que aluden expresiones de Descartes como "pienso y luego existo" en relación al carácter racional del pensamiento como expresión del alma; la mayéutica de Sócrates en el papel del hombre en descubrir la verdad, en despertar su interioridad, para dar a luz en la permanente búsqueda del conocimiento; San Agustín de quien se desprende la reflexión como una posibilidad para acceder e ir más allá de la razón. Refiere también, el paradigma epistemológico de la complejidad de Morín; los aportes de la psicología constructivista y cognitiva; el enfoque histórico lógico de Vigotsky y de la teoría crítica. Además, se hace

referencia al desarrollo de sensibilidades, también a los diferentes tipos de inteligencia, emocional y múltiple.

Se reseñan los aportes de autores de reconocida trayectoria en la formación docente y en el área formativa investigativa en diferentes contextos internacionales, entre estos, Addine, Vaillant, Zemelman y nacionales tales como Bermúdez, Manterola, Peñalver, Pérez Luna, Delgado, Bondarenko, entre otros. En la descripción del diagnóstico realizado se resalta el predominio del paradigma positivista lógico reproductivo.

Se presenta en el artículo, una descripción detallada del diagnóstico realizado y se convierte en una invitación para seguir profundizando en el proceso formativo investigativo de los futuros docentes, particularmente, en la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO, núcleo de Sucre. Se aspira, que la reflexión conduzca a redireccionar, recrear y resignificar la formación para el logro de una cultura investigativa del docente, de habilidades indagativas desde lo afectivo, lo personal, lo subjetivo, que contribuya, a partir del compromiso social, a la transformación educativa. Que se incentive el gusto y el placer del docente por la investigación de su propia práctica pedagógica para el cambio, transformación e innovación en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Artículo

La formación profesional docente para la investigación en escuela de Humanidades y Educación de la UDO-Sucre. Gladys García de Corales

Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Departamento de Psicología e Investigación Educativa. Venezuela.

gdecorales@gmail.com

RESUMEN. La universidad ante el cambio y transformación social, supone la elaboración conjunta de significados que enriquezcan el acervo científico de la humanidad, la formación de hombres y mujeres creadores e innovadores que dominen los avances científicos y tecnológicos, con una personalidad integral, portadora de elevados valores y principios de identidad nacional para enfrentar los retos, competir solidaria y permanentemente a lo largo de sus vidas, mediante la comprensión, interpretación y transformación de la realidad. En tal sentido, la presente investigación tiene como propósito hacer algunas reflexiones epistemológico-metodológicas en torno al proceso formativo investigativo de los estudiantes de la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente (UDO), núcleo de Sucre. La misma se corresponde con un estudio exploratorio de corte cualitativo, asumiendo el método fenomenológico, interpretativo, lo cual justifica la observación directa, el cuestionario de opinión y la entrevista en profundidad. Revelándose entre los resultados obtenidos, insuficiencias en la concepción

epistemológica y metodológica de la investigación como proceso de formación profesional docente, destacándose además, que poco se utilizan las potencialidades de los docentes en formación para el proceso de integración intra, inter y transdisciplinaria limitando el desarrollo de capacidades investigativas desde un acercamiento a la realidad, que permita la problematización, comprensión y reconocimiento de los problemas de los diversos contextos socioeducativos y contribuya al desarrollo de habilidades para la búsqueda de solución. El estudio realizado permitió establecer algunos elementos propositivos para su valoración y posterior concreción en una propuesta didáctica como alternativa en el proceso formativo investigativo en la Escuela de Humanidades y Educación en la UDO, a través de una investigación más profunda, aun en desarrollo.

Palabras claves: Formación profesional docente; investigación; formación investigativa.

I.- INTRODUCCIÓN A nivel universitario, el proceso educativo se constituye en uno de los instrumentos más poderosos en la comprensión e interpretación de la realidad socioeducativa para transformarla y mejorarla en beneficio de la innovación y la modernización. En consecuencia, la universidad se concibe como el espacio donde se cimienta y transforma el conocimiento. Al respecto, Tunnerman (2003), considera que la educación superior en el umbral del siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como indispensables de su razón de ser y quehacer; Gazzola y Didricksson (2008), sostienen que, frente a los problemas de inseguridad, inestabilidad social, económica y ambiental, las universidades están destinadas a la producción de cambios fundamentales en sus modelos de formación, de aprendizaje e innovación.

En tal sentido, de acuerdo con Tünnermann (ob.cit), la educación universitaria demanda ser más pertinente a las necesidades reales para cumplir con la gran misión de preparar los recursos humanos calificados, hombres críticos, innovadores, capaces de asumir retos para contribuir al desarrollo social, a través de procesos de enseñanza-aprendizaje que despierten el interés y la motivación de investigar, inventar, crear y superar la memorización de teorías y hechos.

Es así como, en el proceso de demandas y responsabilidades de la preparación y desarrollo de potencialidades, merece especial atención el profesional docente y su formación investigativa desde la perspectiva de la implementación de los métodos que promuevan el cuestionamiento, la indagación, la reflexión-acción para la construcción de conocimientos significativos e integren los cuatro aprendizajes fundamentales de la educación, según Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

Actualmente, el proceso educativo en el contexto latinoamericano, centra el mayor interés en el conocer y el hacer, conocimiento que se queda en el plano teórico y resulta insuficiente para emprender el cambio y transformación de la realidad. Es así como se reconoce la necesidad de profundizar la dinámica formativa de los futuros docentes orientada hacia la formación para la investigación, que, en correspondencia con los procesos de transformación social, debe ser el impulso para resignificar la ciencia como actividad autónoma, contextual e histórica, desde la necesidad de un saber científico humano que implica conocimiento, pero más allá de esto, sensibilidad, convivencia y práctica social. A continuación, en la presente comunicación se presentan algunas reflexiones epistemológico-metodológicas relacionadas en la formación investigativa del

profesional docente que se forma en la Escuela de Humanidades en la Universidad de Oriente (UDO), núcleo de Sucre.

II.- DESARROLLO

2.1. MARCO REFERENCIAL

Entre los referentes de carácter filosófico que se asumen para fundamentar la formación profesional docente para la investigación, es oportuno mencionar el pensamiento racionalista relacionado con la célebre frase de René Descartes “pienso y luego existo”. Para Descartes, la esencia del alma es el pensamiento. Le interesa además del ser (sum), el pensar (cogito), ya que esta evidencia al ser; por lo que hay una evidente separación entre pensamiento o razón y cuerpo. Desde esta perspectiva, se considera importante también la concepción de la *mayéutica socrática*. La palabra mayéutica designaba, en origen, el arte de las comadronas de dar a la luz a las parturientas. De acuerdo con Sócrates, el individuo es un buscador del conocimiento. En tal sentido, desde la concepción de la mayéutica, el individuo es invitado a descubrir la verdad que se encuentra en él latente sin haberla hecho consciente. Por tanto, el proceso de formación tiene que incidir en lo interno del alumno intentando despertar su interioridad hacia una nueva manera de pensamiento crítico, reflexivo.

Al respecto, cabe mencionar, además, la dialéctica del filósofo San Agustín concebida como la “ciencia del correcto discutir”, de la cual se desprende la reflexión como una posibilidad para acceder e ir más allá de la razón, donde el creer se convierte en el impulso creador del ser humano. Por lo que la formación integral de la persona implica el desarrollo de potencialidades y sensibilidades a través de una educación humanista que contribuya al logro de cualidades argumentativas para aprender a discutir, refutar, justificar, criticar, potenciar la capacidad de preguntar y de preguntarse, en un encuentro con sí mismo.

De allí que, en esta investigación se le pondrá énfasis a la dinámica de la formación investigativa del profesional docente desde la perspectiva de la implementación de los métodos que promuevan el cuestionamiento, la indagación, la reflexión-acción para la construcción de conocimientos significativos que incidan en una práctica pedagógica transformadora de la vida cotidiana en el aula.

Por tanto, es imperativo repensar el proceso formativo investigativo del profesional docente desde una nueva mirada que trascienda hacia una cultura investigativa creativa e innovadora, que en correspondencia con Zemelman (2011), incorpore “la enorme facultad de pensar, como capacidad de mirar, anticipar, imaginar” (p. 31), donde el profesional docente se sensibilice de ese conocimiento para la transformación de su realidad socioeducativa desde una nueva relación docente-escuela-comunidad que lo inste al desarrollo de una práctica más humana, que en de acuerdo con Zemelman, “más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructos se hace necesario trascenderlos”.

Dentro de esta línea de pensamiento, Pérez (2006), estima que es necesario redimensionar el proceso de formación para que incida en lo interno del alumno “para que sus voces estructuren un tejido intersubjetivo que se constituya en voz para decir” (p. 06). De allí la necesidad de recrear el discurso educativo privilegiando un saber científico humano con el compromiso y la responsabilidad de la resolución de problemas y el desarrollo de competencias indagativas, argumentativas e innovativas en el marco del diálogo intercultural desde la diversidad, la cooperación y donde todos aprenden.

Desde el punto de vista epistemológico, se asume el paradigma de la complejidad de Morín (2007), por lo que es importante el reconocimiento de la cultura del contexto en la cual está

funcionando la escuela donde la diversidad es entendida como variedad, diferencia, en general, es el concurso de varias cosas distintas. En correspondencia con el proceso formativo investigativo, las acciones deben permitir la comprensión y transformación de las diferencias individuales de alumnos, docentes, comunidad educativa en general, que tienen lugar en un contexto social heterogéneo, dinámico e histórico determinado.

Los referentes constructivistas y cognitivos de Coll (1995) y Ausubel (1983), c.p. por Suárez (2000), también se constituyen en sustentos psicológicos importantes a partir de considerar el aprendizaje como construcción social e individual de significados, donde cada sujeto, desde un horizonte posible de reflexión, construye su propio conocimiento. Otro referente que se asume en el proceso de construcción teórica es el enfoque Histórico Cultural de Vigotsky (1968), a partir del reconocimiento de la naturaleza histórica de los procesos sobre los que se sustenta la formación investigativa del futuro profesional docente cuyo desarrollo cultural posibilita la interiorización de los contenidos de aprendizaje, desde lo inter a lo intrapsicológico, y desde la relación entre lo cognitivo y lo valorativo-investigativo, dado por el protagonismo del sujeto que aprende y el rol de orientador que debe desarrollar el profesor.

Desde el punto de vista de la Pedagogía crítica se reconoce a Paulo Freire, en la posibilidad de superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, a partir de una educación problematizadora centrada en la praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres, donde educador y educando son investigadores críticos, creadores en la tarea de transformar la práctica educativa para que sea cada vez, más humana.

A partir de considerar los desafíos pendientes por alcanzar en América Latina, según Poggi (2014), particularmente, en la organización de las trayectorias como política de mejora de la calidad educativa, es preciso hacer énfasis en las habilidades para aprender e implica diversificar las pedagogías en la educación formal para la formación de ciudadanos activos en sociedades en las que las identidades son múltiples; por tanto, según Poggi, es necesario construir nuevos esquemas de pensamiento que contribuya a interpretar los problemas educativos que incida en el ejercicio de la ciudadanía efectiva.

Partiendo del reconocimiento de la pluralidad de Inteligencias Personales y las múltiples maneras en que las personas pueden manifestarlas, se convierten en una posibilidad de resolver las diversas situaciones socioeducativas. Al respecto, cabe resaltar a Ortíz (2003), quien refiere la necesidad de educar al futuro profesional docente, en torno a la inteligencia emocional e inteligencias múltiples para el desarrollo de la capacidad de resolver problemas.

Por tanto, el estudio sobre la inteligencia es un referente que sustenta la resignificación de la ciencia en la construcción del conocimiento, más allá de la razón y el conocimiento tradicional, se valora el papel de la misma como instrumento al servicio de la vida que contribuye a lograr el éxito, para vivir bien, en el amor. Sostiene Ortíz (2003), que las emociones positivas tales como el humor, el amor, el placer y las negativas, el miedo, la rabia, la tristeza, el temor, influyen en la persona al momento de aprender. Por tanto, es necesario educar la Inteligencia Emocional del futuro docente que le permita brindar espacios en el aula para el conocimiento y manejo de las emociones de sus estudiantes.

En correspondencia con Savater (1999), la educación permite incorporar la formación de la personalidad para el logro de personas autónomas y solidarias, conscientes de la realidad de los otros. No obstante, uno de los problemas que se presenta en la formación es la ausencia del desarrollo o tratamiento de las Inteligencias múltiples, particularmente, la inteligencia

interpersonal, limitando la posibilidad del reconocimiento de las distinciones entre los demás, los contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, interpretar las intenciones y deseos de los demás. Asimismo, se hace necesario educar la inteligencia intrapersonal como una posibilidad para el acceso a la propia vida emocional, para el reconocimiento de sus propias necesidades, carencias y deseos e intento por resolverlos lo mejor que se pueda.

No obstante, destacando el criterio de Chávez (2000), citado por Addine (2004), en las universidades latinoamericanas se concentran las investigaciones en las tesis de los alumnos, salvo casos excepcionales se logra en el área, una producción científica sostenida, lo cual incide en la poca cultura investigativa del estudiante universitario. Particularmente, en la formación profesional docente, Salazar, en compilación de Addine (ob.cit.), sostiene que la apropiación de una cultura científica esencial será posible en la medida en que, el estudiante asume las actividades de investigación como actividad de aprendizaje para integrar los sistemas de contenidos de las diferentes disciplinas, en la determinación interdisciplinaria de los problemas educativos inherentes al desarrollo de su futura práctica profesional.

En Venezuela, aun cuando se reconocen importantes avances en el proceso de formación docente para la investigación, diversos estudios reflejan la problemática de la misma, Delgado (2004), Peñalver (2005); Rodríguez (2004), Bermúdez (2007), Pérez (2005), Hilarraza (2009), Palacios (2009), Díaz (2009), destacándose entre otros aspectos, el insuficiente rigor científico, la escasa relación teoría-práctica, la poca aplicabilidad de los resultados de la investigación en la solución de los problemas socioeducativos; las insuficientes prácticas de enseñanza aprendizaje para promover la investigación en el aula, por cuanto consideran que la investigación, se centra en un método único que privilegia lo experimental, la verificación de datos, la búsqueda absoluta de la objetividad, donde el conocimiento tiene un papel instrumental en la solución de los problemas.

Desde el criterio de autores como Manterola (2012), Bondarenko (2009), Morín (2006), Peñalver (2005) Delgado (2004), en Venezuela, existe un predominio de programas de investigación de corte experimentalista, con postulados filosóficos empiristas, donde la razón técnica e instrumental limita la capacidad crítica del individuo. Es innegable la hegemonía del paradigma positivista lógico que impone un enfoque científicista con predominio de los tecnicismos y las formalidades, que terminan restringiendo el interés y la motivación del estudiante en torno a la investigación educativa.

En tal sentido, en el sistema educativo venezolano, la investigación desde el contexto escolar se considera débil, ante el insuficiente desempeño del rol de investigador del futuro docente e, incluso, de aquellos que están en el ejercicio de la profesión, aunado al poco uso de las herramientas de investigación educativa. Desde esta perspectiva, cabe resaltar a Vaillant (2007), quien valora la necesidad de repensar la formación profesional docente a través de mecanismos que promuevan la indagación, la innovación y la reflexión. Procesos estos, que inciden en la formación del docente como agente de transformación social mediante el fomento de la investigación, la reflexión-acción para la mejora de la práctica pedagógica.

Frente a lo anteriormente planteado, existe la necesidad de cambio y transformación en el desarrollo, integración y flexibilización del proceso enseñanza aprendizaje de la formación profesional docente para la investigación, tomando en cuenta los variados contextos socioeducativos y la diversidad metodológica, como una posibilidad de superar el carácter restrictivo, las nociones positivistas de objetividad del paradigma tradicional predominante.

Por tanto, desde una perspectiva histórica cultural y social donde se exalte el conocimiento científico humano, es posible impulsar la recreación y resignificación de los procesos socioeducativos a través de la formación investigativa del profesional docente para la integración, la interdisciplinariedad, la reflexión-acción, el diálogo, la toma de decisiones en el proceso de aprehensión de la realidad para su transformación creativa e innovadora.

Para ello, es importante la ruptura de los esquemas paradigmáticos establecidos por uno transformador que permita la apropiación de una nueva cultura investigativa, en la formación profesional docente, para que en el futuro ejercicio de la profesión, el mismo se convierta en un investigador de la práctica pedagógica y propicie en los alumnos la posibilidad de identificación y selección de los problemas, la búsqueda e indagación de la manera de resolverlos, de cómo se puede transformar y mejorar la situación problemática detectada, todo esto, en un proceso de integración en el cual se crean las condiciones para un aprendizaje crítico, reflexivo.

2.2. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La realidad de la formación profesional docente, es decir, del futuro docente que se forma en la Escuela de Humanidades y Educación de la Universidad de Oriente, detectada en un diagnóstico fáctico de corte cualitativo contentivo de: observación directa al proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante en la referida institución; y la aplicación de cuestionarios de opinión dirigidos a los cursantes del seminario de problemas de la educación en Venezuela y de los cursos especiales de grado (alternativas) en los diferentes departamentos de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO para un total de 130 estudiantes: 30 cursantes de la asignatura Seminario de Problemas de la Educación en Venezuela y 100 cursantes de las alternativas de grado; además de entrevista en profundidad a 20 docentes de los diferentes departamentos, revela insuficiencias en el proceso de formación investigativa.

III.-RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los problemas que se detectan en la formación profesional docente en la UDO en el 2005, según documento elaborado con la participación de profesores, alumnos, directivos, subcomisiones de currículo y coordinación de currícula del Núcleo de Sucre, hoy se corrobora con el diagnóstico fáctico, en el que se manifiestan insuficiencias en la formación investigativa del profesional docente detectadas a través de la observación directa al proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante en la referida institución; aplicación de cuestionarios de opinión dirigidos a los cursantes del seminario de la problemática de la educación en Venezuela y de los cursos especiales de grado (alternativas) en los diferentes departamentos de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO, además de entrevista en profundidad a los docentes de los diferentes departamentos; revelándose las siguientes manifestaciones:

Insuficientes experiencias de problematización, cuestionamiento y aprehensión de la realidad a lo largo de la carrera para transformarla desde la indagación y búsqueda de solución a los problemas socioeducativos; son insuficientes las oportunidades de reflexión-acción en el reconocimiento de los contextos educativos concretos para la apropiación de una cultura general investigativa del estudiante de educación; no se logra desde el primer año curricular la apropiación de una cultura investigativa, lo que impide el acercamiento, comprensión e interpretación de las realidades de los diferentes contextos socioeducativos; no se utilizan las potencialidades de los docentes en formación para el proceso de integración intra, inter y transdisciplinaria limitando el desarrollo de capacidades investigativas para un acercamiento a la realidad, para la problematización, la comprensión

y el reconocimiento de los problemas de los diversos contextos socioeducativos que contribuya a desarrollar habilidades para la búsqueda de solución.

En consecuencia, desde una valoración causal se observan insuficiencias en la formación profesional docente, detectándose a través del diagnóstico lo siguiente: predominio del paradigma investigativo positivista lógico, de carácter reproductivo lo que limita la capacidad creativa del futuro profesional de la docencia; prevalece el diseño curricular con incoherencias internas y externas en la preparación investigativa del futuro profesional de la educación; la concepción restringida de la investigación sustentada en lo normativo, lo institucionalizado, lo uniforme, que no permite hacer un reconocimiento de lo diverso, divergente, disperso, inédito, creativo, de los fenómenos que no se corresponden con lo previamente establecido, limitando la apropiación de una cultura investigativa otra en los estudiantes; la escasa valoración de las teorías y efectos del enfoque científico en contextos educativos concretos para el desarrollo de competencias investigativas transformadoras en el estudiante en formación; la falta de interrelación entre la formación profesional docente y la apropiación de una cultura general investigativa que obstaculiza la formación integral del estudiante, lo que limita el desarrollo de sus potencialidades investigativas durante su proceso formativo.

IV.- REFLEXIONES GENERALES

El significado que tiene la investigación para los sujetos participantes en la formación profesional docente, es que es un proceso intencionado que favorece el desarrollo de potencialidades humanas, habilidades y valores investigativos que contribuyen en las posibilidades de responder creativamente frente a las demandas científico-tecnológicas y sociales. En la complejidad del referido proceso formativo, la condición de ser un docente investigador sólo se logra después del desarrollo de las experiencias de problematización, cuestionamiento y aprehensión de la realidad para transformarla desde la indagación y búsqueda de solución a los problemas socioeducativos.

Los estudiantes y docentes informantes coinciden en precisar la importancia de las oportunidades de reflexión-acción en la apropiación de una cultura general investigativa a partir del proceso de integración inter y transdisciplinaria posibilitando el desarrollo de capacidades investigativas atendiendo a las exigencias crecientes que la sociedad hace a la docencia universitaria y al constante perfeccionamiento. Señalan que, en el ámbito institucional, la formación profesional docente para la investigación sigue manteniendo el predominio del paradigma investigativo positivista lógico, de carácter reproductivo donde prevalece el diseño curricular con incoherencias internas y externas con una concepción de la investigación sustentada en lo normativo, lo institucionalizado, lo uniforme, dejando de lado el desarrollo de las potencialidades investigativas durante el proceso formativo.

En tal sentido, los problemas detectados en el proceso formativo son los mejores principios orientadores para redireccionar, recrear y resignificar el proceso de formación profesional docente. Por tanto, en la Escuela de Humanidades y Educación en la UDO-Sucre, se hace necesario perfeccionar la dinámica del proceso formativo investigativo acorde con las tendencias actuales del hecho educativo, desde la necesidad vital de fomentar la investigación como eje transversal de la formación profesional docente para promover una cultura investigativa que propicie los cambios y transformaciones en el quehacer pedagógico y permita consolidar la formación como docente investigador más allá de su entendimiento como habilidad o competencia, desde el compromiso social para la transformación educativa.

Desde esta perspectiva, se requiere de un proceso de formación profesional docente que potencie tanto el desarrollo de habilidades investigativas como el desarrollo de lo afectivo, lo personal, lo subjetivo en el proceso educativo, en relación con el otro; además, de una toma de conciencia y manejo de los sentimientos, intereses, necesidades y la percepción del punto de vista de los demás, que le permita sentirse optimista al afrontar los retos diarios desde una práctica pedagógica que posibilite el desarrollo de la sensibilidad, la convivencia y la práctica social investigativa; una formación profesional docente para la investigación que promueva el gusto y placer por la investigación en el aula, las actividades grupales, el trabajo cooperativo, la construcción del conocimiento desde su contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addine, F. (2004). *Didáctica teoría y práctica*. Editorial Pueblo y educación. La Habana.
- Bermúdez, L. (2007). *La formación docente en Venezuela. Estudio diagnóstico*. Universidad Pedagógica Libertador. Vicerrectorado de investigación y postgrado. Venezuela.
- Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Revista estudios pedagógicos*. Vol. 35, N° 1. Universidad Austral. Valdivia.
- Delgado, F. (2004). El retorno del sujeto en la investigación educativa. Una aproximación crítica. Disponible en: <http://www.vttem.cl/bajar/elretornosujetoinvestigacioneducativaaproximacioncritica.pdf>. Consultado: 30 -01- 2016.
- Dellors, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díaz, M. (2009). *La gestión formativa para la investigación en las Instituciones de Educación Superior*. Tesis doctoral. Cees. Manuel F. Gran U.O. Santiago de Cuba.
- Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. IESALC-UNESCO. Venezuela.
- Hillaraza, Y. (2009). *Gestión formativa de la investigación pedagógica*. Tesis doctoral. Cees. Manuel F. Gran. U.O. Santiago de Cuba
- Manterola, C. (2012). *Políticas para la formación y la carrera docente*. Caracas. Disponible: www.eosvenezuela.info/www-content/uploads/2012/politicaspalalaformacion.pdf. Consultado: 10-03-2015.
- Morín, M. (2006). *Investigación y formación docente*. Colegio Universitario de los Teques “Cecilio Acosta”. Caracas. Disponible en: <http://www.orestesenlared.com.ve/colaboradores/lainvestigacionylaformaciondocente.pdf>. Consultado: 24 -04- 2015.
- Morín, E. (2007). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa. España.
- Ortíz, M. (2003). *Inteligencias Múltiples en la educación de la persona*. Editorial Bonum. Colombia
- Palacios, J. (2009). *Estrategia de la dinámica investigativa en el proceso de formación docente*. Tesis doctoral. Cees. Manuel F. Gran. U.O. Santiago de Cuba.
- Peñalver, L. (2005). *Diagnóstico de la educación superior en Venezuela*. Caracas.
- Pérez, E. (2005) *Investigación, pedagogía y subjetividad: una reflexión sobre la diversidad metodológica*. Ponencia presentada en I seminario de Educación Superior: la diversidad pedagógica y el docente del nuevo siglo. UNEFA Núcleo Sucre. Venezuela.
- Pérez, E. (2006). *Enseñanza, formación en investigación: Un lugar para el otro en la pedagogía por-venir*. RTDCS Vol. 11. N°1.

Poggi, M. (2014). X Foro Latinoamericano de educación en América Latina: Los desafíos pendientes. Santillana. Argentina.

Rodríguez, N. (2004). Retos de la Formación de Docentes en Venezuela. Rev. Ped. Vol. 25 N° 73. ISSN: 0798-9792.

Savater, F. (1999) El valor de educar. Editorial ARIEL Colombia.

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. Acción Pedagógica. Vol.9. N°1 y 2.

Tünnermann, C. (2003). El Rol del docente en la educación superior del siglo XXI. Disponible

en: http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf. [Consultado: 03-11-2015]

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. Rev. Pensamiento educativo. Vol. 41. N° 2.

Zemelman, H. (2011). El arte de pensar los maestros. El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina. Cuadernos EVALPOST. Año 1. N° 1. Venezuela.

THE TEACHER PROFESSIONAL FORMATION FOR INVESTIGATION IN THE SCHOOL OF HUMANITIES AND EDUCATION UDO-SUCRE

University to change and social transformation, is the joint elaboration of meaning that enrich the scientific heritage of humanity, the formation of men and women creators and innovators that dominate scientific and technological advances, with an integral personality, carrying high values and principles of national identity to meet the challenges, compete solidarity and permanently throughout their lives, through understanding, interpretation and transformation of reality. In this sense, this investigation aims to make some epistemological and methodological reflections research about the learning process of students of the School of Humanities and Education at the University of Orient (UDO), the core of Sucre. It corresponds to an exploratory qualitative study, assuming the phenomenological, interpretive method, which justifies direct observation, opinion questionnaire and in-depth interview. Revealing between the results, shortcomings in the epistemological and methodological conception investigation as a process of Teacher professional formation limiting the development of investigation capabilities from an approach to reality, training, also it is emphasizing that the potential of some teachers are used in training for the integration process of intra , inter and transdisciplinary enabling the problematization, understanding and recognition of the problems of the various socio-educational contexts and contribute to the development of skills for finding solution. The study allowed us to establish some propositional elements for evaluation and subsequent realization in a didactic approach as an alternative in the training process research at the School of Humanities and Education at the UDO, through further investigation, still under development.

Keywords: Teacher professional formation; investigation; investigative formation.

III.-Publicación (2019)

Constancia

RS 48

Cumaná, 7 de junio de 2019

Ciudadana Profesora

Dra. Gladys García López

Departamento de Psicología e Investigación Educativa

Escuela de Humanidades y Educación, Núcleo de Sucre

Universidad de Oriente

Estimada Profesora García López, reciba un cordial saludo.

El Comité Editorial se complace en comunicarle que el manuscrito (modalidad **Ensayo en Ciencias Sociales**) intitulado **LA NOCIÓN DE PODER EN LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA DEL DOCENTE POR-VENIR** (código OJS/UDO: 3442-24793-1-SM) presentado por Gladys García López, luego de arbitrado y aceptado en dos rondas de revisión, ha sido aprobado para su publicación en *SABER*, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente.

Al respecto, el mencionado artículo se encuentra planificado para su publicación en el Volumen 31: enero-diciembre, 2019.

La revista SABER se encuentra incluida e indizada en el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT), SciELO (*Scientific Electronic Library Online, Scielo Citation Index*), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), en los Resúmenes sobre Ciencias Acuáticas y de la Pesca de la FAO (ASFA), en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y en *Zoological Record (Thomson Reuters, Web of Science)*. Miembro de la Asociación de Editores de Revistas Biomédicas Venezolanas (ASEREME) y Miembro de la Asociación Venezolana de Editores de Revistas Científicas (ASOVERCI).

Sin otro particular al que hacer referencia, se suscribe, atentamente.

Leonardo José De Sousa

Editor Jefe

Ficha descriptiva

La noción de poder en la formación investigativa del docente por-venir es un ensayo publicado en la Revista Saber de la Universidad de Oriente en el 2019 cuyo propósito se constituye en una invitación a reflexionar sobre los elementos de poder revelados en el proceso de formación investigativa del futuro docente en el contexto venezolano. El mismo, representa una posibilidad de deliberar en torno al papel que juega el hecho educativo frente a la relación de poder en diversas manifestaciones, en la capacidad creativa, innovadora y transformadora del individuo para superar la reproducción de la cultura hegemónica predominante que pueda existir en un momento histórico determinado.

La estructura del ensayo contiene el resumen, la introducción, 6 categorías referenciales: nociones de educación y formación; formación investigativa; aproximación a la noción de poder; el poder en la perspectiva del empoderamiento; breve esbozo de la relación de poder y el espíritu investigador del docente por-venir en el contexto venezolano; algunos mecanismos de poder en el proceso formativo investigativo del docente por-venir; a modo de reflexiones finales y las referencias bibliográficas.

Se destacan aportes de autores considerados clásicos en la historia de la educación, Rousseau en enseñar al hombre a vivir a través de la educación, Pestalozzi, reconocido como el padre de la pedagogía moderna en la búsqueda de la autonomía y la libertad del hombre. Dewey en el carácter democrático y cooperativo de la educación; Kilpatrick en relación al método de proyecto en el trabajo cooperativo y social. Se destaca además, a Gadamer en la formación como constructo humano en constante desarrollo interno y progresión sin límite del saber; a Larrosa en el desarrollo de la sensibilidad y de lo subjetivo para comprender el mundo; en el contexto universitario se agrega la formación integral en la perspectiva de Fergusson y Lanz.

En el epígrafe correspondiente a una aproximación a la noción de poder se refieren los aportes de Nietzsche en torno a la voluntad de poder como una potencia vital del ser humano para dominarse a sí mismo, transformarse y convertirse en creador; Foucault lo asume en una estrategia de control disciplinario y castigador en la sociedad; VanDijk con el uso del poder discursivo.

Se revela la opinión de autores tales como Bondarenko y Delgado respecto al predominio en el contexto venezolano, de programas de investigación de corte experimentalista, con un enfoque científicista, instrumental y técnico que limita la motivación para asumir la investigación educativa. Así mismo, se coloca el manifiesto de autores como Caldera, Pérez Luna, que abogan por una formación que propicie una práctica pedagógica creadora, innovadora, que convierta al docente en investigador de su propia práctica.

El poder en una perspectiva del empoderamiento se sustenta en Larrosa en relación a las nuevas posibilidades epistemológicas que permiten abrir espacios transformativos e innovadores con la participación activa, cooperativa, colaborativa en el quehacer formativo

investigativo. Por su parte, Morales defiende la participación en el uso del poder fundamentado en la reflexión, la problematización, el cuestionamiento ante las nuevas prácticas gerenciales.

Artículo

La noción de poder en la formación investigativa del docente por-venir The notion of power in the investigative training of the teacher to-come

GLADYS GARCÍA LÓPEZ

Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación,

Departamento de Psicología e Investigación Educativa, Cumaná, Venezuela

E-mail: gdecorales@gmail.com

RESUMEN

El poder está asociado a diferentes concepciones; en lo filosófico, representa los valores como construcción humana para la transfiguración del ser, a partir del desarrollo de sus potencialidades; desde lo social, implica modalidades de: autoridad, fuerza, vigor, poderío, dominio, capacidad de convencer, persuadir y como mecanismo de control en los diferentes contextos familiares, socioeducativos, económicos, políticos, militares, entre otros, reconociéndose así, la existencia de una autoridad con potestad de mando. En la sociedad, necesariamente van a existir relaciones establecidas por las acciones ejercidas por y sobre los seres humanos. Lo importante es el control frente a las mismas, para evitar los conflictos como consecuencia del abuso de la influencia que se tiene. Con respecto a la relación de poder y la educación, se puede interpretar en diversas manifestaciones, en la capacidad transformadora del hecho educativo en contraposición a la reproducción de la cultura hegemónica predominante en un momento histórico determinado. Desde esta perspectiva, en el proceso formativo a través del discurso curricular, académico, el lenguaje y la interacción de los participantes, está reflejado en el ejercicio del poder en el hecho educativo. A partir de estas consideraciones, el presente ensayo tiene como propósito reflexionar en torno a los elementos de poder manifestados en la universidad en el proceso de formación investigativa del docente por-venir en el contexto venezolano.

PALABRAS CLAVES: Relaciones de poder, discurso, docente en formación, formación investigativa.

ABSTRACT

Power is associated with different conceptions; in the philosophical one, it represents the values like a human construction for the transfiguration of the being, from the development of its potentialities; from the social one, it implies modalities of: authority, force, vigor, power, dominion, ability to convince, persuade and as a control mechanism in different family contexts, socioeducational, economic, political, military, among others, recognizing this way, the existence of an authority with power of command. In society, power relations will necessarily exist by the established relations of actions applied by and above human beings. The important thing is to control them, to avoid conflicts as a result of the abuse of influence. With regard to the relationship of power and education, it can be interpreted in different manifestations, in the transforming capacity of the educational fact as opposed to the reproduction of the prevailing hegemonic culture at a certain historical moment. From this perspective, in the formative process through academic discourse, the language and interaction of the participants is reflected in the exercise of power in the educational fact.

From these considerations, this essay has the purpose to reflect on the elements of power that are present in the university during the process of investigative formation of the teacher to come in the Venezuelan context.

KEY WORDS: Power relations; discourse; teacher by-come; investigative training.

INTRODUCCIÓN

El docente por-venir se refiere al estudiante de la carrera de educación, quien se encuentra en proceso de formación a nivel universitario. Contexto en el cual el poder está implícito en la integración de múltiples elementos definidos por la racionalidad de las instancias, a saber: el currículo, el docente, los modelos educativos, la evaluación, entre otros. Por tanto, el dominio se manifiesta como fuerza condicionadora de los actos pedagógicos. Por eso, resultan variadas las relaciones en las cuales se utilizan diferentes formas lingüísticas, culturales, modos de generación de saberes, sobre todo, en las formas discursivas influenciadas en muchas ocasiones por la manipulación y la dominación, como una forma de abuso de poder de aquellos cuya tendencia está orientada al mayor control de los discursos reveladores de formas de pensar, sentir y actuar.

Recibido: agosto 2018. Aprobado: junio 2019.

Versión final: septiembre 2019.

Autores como Sánchez (2011), Pérez (2009) refieren, bajo la lógica de la modernidad se ha desplegado un proceso de cosificación en las estructuras de poder relacionadas con los aspectos sociales capitalistas, con una racionalidad instrumental, con un modelo normativo concebido desde la academia como instancia reproductora y de legitimación social. Saber, Universidad de Oriente, Venezuela.

IV.- Publicación 2023

Constancia

RS 04/2023

Cumaná, 10 de enero de 2023

Ciudadana Profesora

Dra. Gladys García López

Departamento de Psicología e Investigación Educativa

Escuela de Humanidades y Educación, Núcleo de Sucre

Universidad de Oriente

Estimada Profesora García López, reciba un cordial saludo.

El Comité Editorial se complace en comunicarle que el manuscrito (modalidad **Ensayo en Ciencias Sociales**) intitulado **UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE PODER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO** (código OJS/UDO: 2022-16-SM) presentado por Gladys García López y Diana Flores Noya, luego de arbitrado y aceptado en una ronda de revisión, ha sido aprobado para su publicación en *SABER*, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente.

Al respecto, el mencionado artículo se encuentra planificado para su publicación en el Volumen 35: enero-diciembre, 2023.

La revista SABER se encuentra incluida e indizada en el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT), SciELO (*Scientific Electronic Library Online, Scielo Citation Index*), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), en los Resúmenes sobre Ciencias Acuáticas y de la Pesca de la FAO (ASFA), en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y en *Zoological Record (Thomson Reuters, Web of Science)*. Miembro de la Asociación de Editores de Revistas Biomédicas Venezolanas (ASEREME) y Miembro de la Asociación Venezolana de Editores de Revistas Científicas (ASOVERCI).

Sin otro particular al que hacer referencia, se suscribe, atentamente.

Leonardo José De Sousa

Editor Jefe

LDS/lDs

Carta compromiso

Yo, Diana Flores Noya, coautora del artículo titulado: Una Aproximación a la Noción de Poder en el Contexto de la formación del Profesor Universitario, declaro y acepto no utilizar el referido artículo para solicitar ascenso en mi condición de profesora universitaria.

Sin otro particular,

Atentamente,

Dra. Diana Flores Noya

Ficha descriptiva

Una Aproximación a la Noción de Poder en el Contexto de la formación del Profesor Universitario (código OJS/UDO: 2022-16-SM) presentado por Gladys García López y Diana Flores Noya, luego de arbitrado y aceptado en una ronda de revisión, ha sido aprobado para su publicación en SABER, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente. Al respecto, el mencionado artículo se encuentra planificado para su publicación en el Volumen 35: enero-diciembre, 2023.

El propósito del texto publicado es hacer una reflexión en torno a las tendencias del poder predominantes en el proceso formativo del profesor que se desempeña en el contexto universitario. El mismo, se convierte en un llamado a la toma de conciencia para la mejora de la calidad de la educación en atención a los requisitos y demandas educativas actuales. Es indudable la necesidad de que se asuma un clima de toma de decisiones en consenso, armonía, comprensión y entendimiento para el desarrollo de un proceso de reorientación, resignificación, reconstrucción de una práctica pedagógica transformadora en la universidad.

En la estructura del artículo, además del resumen y la introducción, se esquematizan los siguientes apartados: acercamiento a algunas nociones de poder; breve síntesis de la relación educación y poder; el poder y el empoderamiento; la perspectiva del poder y los profesores universitarios; una mirada sobre el poder y la formación docente; breve esbozo de la relación de poder del profesor universitario. Se cierra con las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Se define etimológicamente la palabra poder para iniciar el acercamiento a la noción del mismo. Se refieren, entre otros autores, a Nietzsche (2010) quien concibe al ser humano con la fuerza innata de obtener poder en todos los ámbitos, lo que hace que emerja el impulso hacia la autorrealización y autotransformación. Freire (1969), manifiesta desde el punto de vista educativo, que la ideología dominante impone su hegemonía a través de la construcción y transmisión de conocimientos. Weber (2013), es otro autor que sostiene que el papel de la dominación es encontrar obediencia para mantener socialmente el orden. Al respecto, hace una diferencia de tres tipos de dominación: tradicional, carismática y legal. La tradicional, se centra en los valores y principios tradicionales, la carismática, se sustenta en los ideales, cualidad, fuerza intelectual del líder y la legal se fundamenta en la obediencia en función de las leyes y normas jurídicas.

Gramsci (como se citó en Bórquez, 2009), es otro autor que señala que la burguesía logra persuadir y dominar a las clases subalternas al imponer valores, principios y creencias. De igual modo, el Estado con sus mecanismos represivos y de coerción ejerce su hegemonía en los diferentes contextos, inclusive en el sistema educativo. Por su parte, Van Dijk (2009), refiere que los grupos dominantes a través de la disertación, la manipulación, el uso del lenguaje y de las estructuras de dominación tienen incidencias en la sociedad.

Con respecto al epígrafe de la relación educación y poder, en los actuales momentos es una posibilidad de deliberar ante una realidad compleja y cambiante, que debe confrontar el saber escolar y el social a fin de superar la homogeneización que pueda existir tanto del conocimiento como de las prácticas pedagógicas. En este sentido, se precisa a Apple (1994), quien revela la concepción de la escuela como un contexto de lucha y negociación, por cuanto el sistema educativo en general, lo constituyen elementos de dominación, contradicción y resistencias. Frente a esto, manifiesta que las personas son capaces de emprender, luchar, resistir y sobre todo, de provocar cambios y transformaciones. En este sentido se resalta a Freire (1970), con la propuesta que hace de la educación liberadora de los oprimidos.

Otro autor que se asume respecto a la relación del poder y empoderamiento, Morales (2012) quien concibe una relación directa entre participación y poder, como mecanismo de reflexión, problematización, cuestionamiento del saber para trascender la razón instrumental, mecanicista impuesta, condicionada por las normas, principios y valores tradicionales. Por su parte, Morales (2016) plantea la noción de poder en la perspectiva de variable social y psicológica, que se asume como posibilidad de superación, fortalecimiento, potenciación para la acción y la respectiva incidencia en el cambio requerido.

Se plantea además, que en muchos países latinoamericanos las universidades están sujetas a las decisiones del Estado, por tanto, las relaciones de poder en la práctica pedagógica de los profesores universitarios en su mayoría, está condicionada por la cultura tradicional de la hegemonía de la clase dominante. Razón por la que el referido profesional, para superar la imposición del sistema de poder y dominación, debe propiciar la recreación, resignificación, redefinición de un proceso formativo sustentado en el pensamiento crítico con la necesaria proyección cultural y social.

Con respecto al sistema poder dominación en el contexto educativo, se resalta a Bordieu y Passeron (1979) quienes refieren un proceso pedagógico que responde a determinadas exigencias de la clase dominante; Baudelot y Establet (1976) con el papel ideológico de la escuela; Bernstein (1998) refiere la relación entre la transmisión cultural y la estructura social desde la imposición. En relación con la formación, se sintetiza el aporte de diferentes autores que permitieron revelar la demanda actual de una nueva cultura de

docencia universitaria que profundice en los aspectos humanos sensibles, emocionales, afectivos.

Se concluye el artículo con una síntesis del papel del poder como posibilidad de empoderamiento desde la formación pedagógica para trascender hacia la consolidación de una práctica educativa universitaria creativa, novedosa, transformadora en relación con el mundo de la vida, con un nuevo modo de comprender, reinterpretar, recrear significados sociales y culturales inherentes a la complejidad y diversidad de la realidad socioeducativa.

Artículo

UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE PODER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

AN APPROACH TO THE NOTION OF POWER IN THE CONTEXT OF UNIVERSITY TEACHER TRAINING

Gladys García López

Universidad de Oriente. Escuela de Humanidades y Educación. Departamento de Psicología e

Investigación Educativa. Núcleo de Sucre. e-mail: gdecorales@gmail.com

Orcid.ID: <https://orcid.org/0000-0002-8097-8409>

Diana Flores Noya

Universidad de Atacama. Capiapó, Chile

e-mail: diana.flores@uda.cl

Orcid.ID: <https://orcid.org/0000-0002-0420-4989>

Resumen

Una manera de comprender mejor el funcionamiento de las diferentes estructuras en el mundo social, político, económico e ideológico de cualquier institución u organización es a partir de la interpretación de las variaciones posibles del predominio con la que se desenvuelve. Por tanto, en el contexto de cambio presente en las sociedades, la toma de decisiones en consenso se considera una opción válida para las organizaciones mantenerse en el tiempo y transformarse. Resulta, entonces, importante el control para evitar los conflictos en las diferentes relaciones establecidas entre los seres humanos en la diversidad y complejidad de la realidad sociocultural. Con respecto al proceso formativo, a través de los distintos elementos curriculares y académicos, es innegable el reflejo de la vinculación de los procesos educativos con el todo social. La presente comunicación tiene como propósito reflexionar en torno a la noción de poder en la formación del profesor universitario. En tal sentido, es una invitación a la búsqueda de alternativas que contribuyan en la calidad educativa, en el entendido de una lógica que oriente, resignifique y construya la práctica pedagógica en el contexto universitario en atención a los requisitos y demandas de la realidad educativa actual. En una perspectiva del estudio de discurso, se argumenta desde diversas fuentes documentales e investigaciones sobre la temática,

apropiadas para el desarrollo del ensayo para comprender los mecanismos a través de los cuales se produce una cultura formativa alienante desde lo pedagógico.

Palabras Claves: Relaciones de poder, profesorado universitario, formación permanente, práctica pedagógica.

Abstract

A way to better understand the functioning of the different structures in the social, political, economic and ideological world of any institution or organization it is from the interpretation of the possible variations of the predominance with which it develops. Therefore, in the context of current change in societies, consensus decision-making is considered a valid option for organizations to remain in time and transform. It is therefore important, the control to avoid conflicts in the different relationships established between human beings in the diversity and complexity of the sociocultural reality. With respect to the training process, through the different curricular and academic elements, the reflection of the link between educational processes and the social whole is undeniable. The purpose of this communication is to reflect on the notion of power in the training of university professors. In this sense, it is an invitation to search for alternatives that contribute to educational quality, in the understanding of a logic that guides, resignifies and builds the pedagogical practice in the university context in response to the requirements and demands of the current educational reality. From a discourse study perspective, it is argued from various documentary sources and research on the subject, appropriate for the development of the essay to understand the mechanisms through which an alienating educational culture is produced from the pedagogical point of view.

KeyWords: Power relations, university teaching staff, permanent training, pedagogical practice.

Introducción

La formación del ser humano puede considerarse un proceso desplegado a lo largo de toda la vida, de manera permanente y contribuye en la consolidación de los rasgos personales específicos. En tal escenario, la sociedad del siglo XXI tiene como reto académico, científico y tecnológico los procesos formativos del docente para profundizar en el desarrollo de habilidades profesionales específicas, que favorezcan el ejercicio de la docencia en las diferentes universidades.

Dentro de esta perspectiva, a los efectos de cumplir adecuadamente con las exigencias que demanda la realidad, la preparación del profesor universitario se convierte en una herramienta clave en el desarrollo profesional y el mejoramiento de la calidad de la educación. Por ello, se espera que el docente de educación universitaria, por la naturaleza de la profesión, sea una persona abierta y capaz de adaptarse a los cambios y exigencias de la sociedad actual, es decir, que tenga disposición e iniciativa por aprender, que estimule la innovación, el sentido crítico y la reflexión.

Con respecto al poder, se presentan algunas ideas de diferentes autores que consideran al mismo presente en toda relación social, que se ejerce mediante la incidencia e imposición de los puntos de vista, creencias, valores y principios entre las clases sociales. También se resalta el papel de la educación desde una perspectiva de cambio, la posibilidad que ofrece del desarrollo de capacidades críticas reflexivas para la transformación de la realidad en la que el sujeto se encuentra inmerso.

A continuación, el presente ensayo se centra en una aproximación de la noción de poder en la formación del profesor universitario. El propósito general consiste en reflexionar en torno a las tendencias predominantes en el quehacer formativo del profesorado que se desempeña en el contexto de la universidad. Para tal efecto, se realizó un análisis del discurso pedagógico de autores que permitieron relacionar el poder y la formación del profesorado universitario desde una revisión de los principales aportes en diferentes fuentes documentales así como artículos publicados en revistas internacionales indexadas.

La comunicación está estructurada por apartados que corresponden a la introducción, un acercamiento a algunas nociones de poder, breve síntesis de la relación educación y poder, el poder y el empoderamiento, la perspectiva de poder y los profesores universitarios, una mirada del poder y la formación docente, breve esbozo de las relaciones de poder del profesor universitario y las conclusiones a manera de cierre, con el apartado final de las referencias bibliográficas.

Acercamiento a algunas nociones de poder

Son diversas las perspectivas del poder dada su complejidad y vinculación con otros procesos sociales. De allí que, puede relacionarse con la capacidad de subordinar a otras personas o para dominar una situación. Éste puede estar asociado a variados aspectos referidos a la persuasión, la obediencia, la exclusión o la dominación. Según el Diccionario de la Real Academia Española (2016), poder proviene del latín *potēre* que significa tener expedita la facultad o potencia de hacer algo. Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que alguien tiene para mandar o ejecutar algo. En los campos del liderazgo y la negociación es la capacidad de influir en la conducta de otra persona.

Al revisar las diferentes concepciones de algunos autores en este campo de discusión, desde el punto de vista filosófico, Nietzsche (2010), concibe al ser humano con la fuerza innata de obtener el poder en todos los ámbitos. En correspondencia con la voluntad, surgen fuerzas intrínsecas en permanente contacto y luchas entre sí que bajo determinada estructura, unas tienen una capacidad de dominación y otras de dominadas. Se interpreta la voluntad de poder como la fuerza, la energía, el empuje, el ejercicio de poder sobre sí mismo, intrínseco al instinto creador. El referido autor plantea, como la voluntad del individuo se constituye en una opción de cambio que hace emerger el impulso hacia su propia autorrealización y autotransformación.

El aporte de Nietzsche en la voluntad de poder, orienta hacia una nueva cultura en las relaciones de la escuela, en la cual se revele la creación de elementos que contribuyan a transformar la hegemonía educativa. Particularmente, en las tradicionales relaciones de mando-obediencia que aun puedan existir en la práctica pedagógica. Su visión constituye un importante esfuerzo por despertar la curiosidad epistémica, la imaginación, la inventiva, la creatividad, tanto en el alumno como en el docente en la construcción de sentidos y significados.

También, Foucault (1999) plantea la multiplicidad de las relaciones de poder, propias del dominio en que se ejercen, como una estrategia de control social. Refiere los efectos del poder atribuidos a ciertos dispositivos que permiten coartar la libertad, normalizar el comportamiento, el empleo de técnicas de amaestramiento, procedimientos de dominación, sistemas para obtener la obediencia a partir del encauzamiento de la disciplina y el ajustarse a la regla. Básicamente, considera que las desviaciones implican una manera específica de castigar. Se interpreta entonces, el ejercicio del poder en el castigo disciplinario como un elemento correctivo que tiende a reprimir conductas a partir de la defensa de la sociedad.

En tal sentido, Foucault (1990) postula la disciplina regulada en lo normativo, particularmente en la escuela se articulan unos mecanismos que contribuyen a la represión, a la coacción, a perpetuar una visión de sujeto disciplinado, dominado, institucionalizado y el conocimiento como una relación de fuerzas interactivas que permiten interpretar el poder en términos de lucha. Es decir, el individuo más poderoso puede obligar al otro, al más débil a hacer su voluntad.

Específicamente, en los textos “Vigilar y castigar”, “Arqueología del saber” y “Microfísica del poder”, Foucault manifiesta las relaciones de poder disciplinario y el castigador en las instituciones educativas. Por un lado señala las desviaciones, jerarquiza las cualidades, las competencias, las aptitudes, el castigo y la recompensa. Plantea que se tienen los ascensos como una manera de recompensar, ganar méritos y jerarquías; contrapuesto al castigo, que degrada y hace retroceder.

Desde el punto de vista académico, según Foucault (1990) los mecanismos de poder son el lenguaje, los exámenes, el castigo, la recompensa, las normas disciplinarias que sirven para librar u oprimir. También Freire, pensador brasileño, intelectual, educador, político, planteó el poder desde la perspectiva de las relaciones sociales y culturales de las clases dominantes y dominadas, revela la sumisión y legitimación de la dominación integrada en los valores y la conciencia de las clases subordinadas, las cuales aparecen como receptores pasivos frente a la ideología dominante que impone su hegemonía mediante la construcción y trasmisión de conocimientos. Sus obras *La educación como práctica de libertad* (1969) y *Pedagogía del oprimido* (1970), sirven como referentes para la toma de conciencia, reflexionar y actuar.

Por su parte Weber (2013) respecto al poder, lo refiere en una relación de probabilidad de imponer algo, un objetivo propio a otro, aun contra la resistencia de la otra persona. Puede ser por coerción cuando se recurre a la represión, se usa o amenaza con la fuerza física, se aplica la violencia; también por dominación cuando en una situación en un momento determinado participan personas que pueden utilizar su voluntad frente a otras que tienen la disposición de acatar las órdenes o mandatos. Según el referido autor, el papel de la dominación es encontrar obediencia para mantener socialmente el orden. En tal sentido, distingue tres tipos de dominación que en su desarrollo pueden estar entrecruzadas, la tradicional, la carismática y la legal.

Según Weber (2013), la dominación tradicional se ejerce cuando se imponen los valores y principios tradicionales; la carismática porque en las relaciones predominan los ideales, las cualidades, la fuerza intelectual del líder; la legal o racional se caracteriza básicamente, por la obediencia en función de las leyes y normas jurídicas establecidas que rigen la vida y el comportamiento de las personas. En tal sentido, la legalidad se fortalece con la sumisión, en la medida que se ajustan las prácticas de dominio, las órdenes consideradas válidas y obligatorias con los principios, valores y virtudes de quienes deben acatarlas.

Para Gramsci (como se citó en Bórquez, 2009) las relaciones de hegemonía de la clase dominante se mantienen a través de la combinación de fuerza y consenso para seguir la dirección que dicha clase imprime a la sociedad. Debido al poder económico e ideológico, la burguesía impone una serie de valores, principios y creencias con lo que logra persuadir y dominar a las clases subalternas. Por su parte, el sistema educativo en los diferentes contextos, al ser controlado por los intereses del Estado con sus mecanismos represivos, el consenso y la coerción forman parte de un mismo proceso hegemónico.

Otro autor, Van Dijk (2009), manifiesta el poder del discurso a través de los mecanismos de regulación de los quehaceres y las percepciones de los miembros de un mismo grupo o de otros, limitándose su libertad, al hacer uso de la potestad del lenguaje para influenciar a los demás, bajo ciertas medidas para la certificación de la dominación establecida en los procesos de ataques y resistencias. De tal modo, los grupos dominantes a través de la disertación, la manipulación y uso de las estructuras de dominación inciden en la sociedad.

Actualmente, para contrarrestar los efectos de la dominación en el hecho educativo, lo más importante es el ejercicio de una práctica pedagógica basada en la reflexión, la crítica desde el compromiso y responsabilidad para superar lo mecanicista e instrumental de la educación, así como también, impulsar la construcción creativa del aprendizaje. Frente al fenómeno de la globalización se hace necesario crear espacios de poder desde la cohesión, la integración del conocimiento, la ciencia y la tecnología. Además, resulta de suma importancia la era digital, la cual, según Morales (2012), representa un reto para asumir nuevas perspectivas en la concepción del mundo de vida y aprehensión de la realidad.

Breve síntesis de la relación Educación y Poder

Tratando de entender las vinculaciones entre educación y poder, se refiere a Apple (1994) quien considera a la escuela un lugar de lucha y negociación, al demostrar en sus escritos que el sistema educativo está delimitado en contextos de dominación, contradicción y resistencias donde las personas son sujetos sociales activos, aptos para emprender, luchar, resistir y provocar cambios. El planteamiento que hace el referido pedagogo es una invitación a deliberar en torno a la hegemonía ideológica, las prácticas pedagógicas mecanicistas y reduccionistas. Es así como, según el mencionado autor, las escuelas a través de la planificación, la evaluación educativa, la enseñanza de normas, reglas y la

propia cultura contribuyen a las relaciones desiguales y dominantes establecidas en la sociedad.

Otro autor crítico a tomar en cuenta es Freire (como se citó en Bórquez, 2009), considerado universalmente el pedagogo de los oprimidos. El interés de su quehacer pedagógico está orientado hacia una educación liberadora de los dominados. Se reconoce el planteamiento del autor mencionado centrado en las posibilidades de transformación, desde el compromiso para una nueva mirada a la práctica pedagógica tomando en cuenta la comprensión del mundo de la vida, de la sabiduría y del conocimiento. En tal sentido, las universidades tienen el reto de superar la fuerza de la cultura hegemónica para transformar la sociedad.

Desde este contexto, se considera importante tomar en cuenta la relación poder-formación-universidad, en términos de enriquecer el entorno académico de experiencias orientadas hacia el fortalecimiento de la creación cultural, la negociación, el entendimiento, el diálogo en la toma de decisiones en una práctica docente universitaria, que contribuya a recrear y reconstruir el conocimiento en el significado y sentido de la cotidianidad, a través de alternativas metodológicas que superen las acciones tradicionales de corte positivista y el poder autoritario, rutinario e impositivo que aún puedan persistir en el quehacer educativo universitario.

El Poder y el Empoderamiento

Etimológicamente, el empoderamiento proviene del término inglés *Empowerment* que significa conceder poder, según la Real Academia Española (2016) expresa acción y efecto de empoderar, hacer poderoso a un menospreciado. Según Morales (2016) el empoderamiento se corresponde con el paso de alcanzar el poder que antes no se tenía, implica potencial de acción e incidencia. Por ello, el término socioculturalmente puede interpretarse como un proceso de superación que permite el análisis de necesidades con el objetivo de capacitar a los más desfavorecidos para que aprovechen las oportunidades, aprendan a ser autónomos, se fortalezcan y disminuya, incluso, su vulnerabilidad. Esto es posible a través del ejercicio de la autogestión, la solidaridad, la ayuda humanitaria desde una nueva visión transformadora que aprovecha las propias capacidades creativas para sobreponerse a las situaciones en las que se vive.

En todo caso, el empoderamiento se vincula a procesos relacionados con la superación, el fortalecimiento, la potenciación, el apoderamiento e introduce la noción de poder como variable social y psicológica. Se reconoce entonces, la importancia de la preparación, la capacitación, la formación para asumir compromiso y responsabilidad frente al reto de liberarse de la situación de dependencia y sumisión en la que se encuentra.

Desde lo académico, el asumir el poder como una posibilidad de empoderamiento, contribuye a profundizar en una mayor participación activa en la construcción de saberes sobre la base de la cooperación y la colaboración, desarrollando, además, las potencialidades, el conocimiento, la comprensión, la comunicación, lo cual permite el desarrollo de opciones para la superación del tecnicismo y el rol pasivo de escuchar, memorizar, imitar. De tal modo, se establece el papel de participante activo del alumno en el quehacer formativo.

Desde el punto de vista de Morales (2012), una relación directa entre participación y poder implica reflexión, problematización, cuestionamiento del saber como una opción para superar la razón instrumental condicionada por los reglamentos, normas, principios dentro de una esencial autonomía. En este sentido, en el proceso educativo se considera importante la profundización de la comunicación e intercambio a través del diálogo de saberes como base para la construcción de significados y sentidos, el encuentro consigo mismo, en un rescate de la sensibilidad y de la convivencia humana.

Para ello, es necesaria una práctica pedagógica transformadora que promueva un pensamiento crítico, reflexivo, analítico para la superación de las fórmulas inmutables, con un docente facilitador de lo afectivo, lo sensible, lo complejo y singular del hecho educativo para superar los indicios de dominación presentes en la relación saber-poder en la construcción de saberes y el significado mismo de la vida.

La perspectiva de poder y los profesores universitarios

En la actualidad, el empoderamiento, interpretado como la posibilidad que tiene la persona de desarrollarse plenamente, permite al profesor universitario la opción del despliegue de una práctica pedagógica innovadora, transformadora desde la concepción de los destinatarios, los métodos, contenidos, objetivos educativos adecuados y pertinentes, afianzando la democratización de todo el proceso formativo.

Las diferentes reflexiones teóricas de autores como Bourdieu y Passeron (1979), Freire (1969, 1970) entre otros, coinciden en que los diferentes campos políticos, económicos, sociales, culturales están estructurados por relaciones de dominación, de luchas entre dominantes y dominados. En consecuencia, interpretando los referidos autores, la docencia universitaria se caracteriza por un ejercicio ligado al proceso de reproducción de la cultura y de las relaciones de poder dominantes en esa cultura. Desde este contexto, se asume que los profesores son responsables de la decisión de conservar, reproducir y recrear esa cultura. Particularmente, la educación universitaria en la mayoría de los países latinoamericanos es un proceso estatal, orientado a la solución de las diversas necesidades del país; por tanto, está sujeta a la hegemonía de la clase social dominante.

Por su parte, De la Torre (2011) hace posible que se interprete el desarrollo de la docencia universitaria como una serie de prácticas e interrelaciones con diferentes discursos en torno al poder, los cuales se diferencian a partir del ejercicio con sus alumnos y sus colegas, el dominio de los profesores más antiguos, el de los noveles, los profesores-administradores, los sindicalizados, los investigadores especialistas, los innovadores o conservadores. Esto ratifica el carácter que tiene el poder de estar en todas las dimensiones de la vida social y se expresa en discursos que reflejan la correlación de fuerzas.

Frente a este panorama, cabe resaltar a Salmasi (2011) quien refiere: “si las instancias de poder se articulan para el control social, el discurso crítico puede promover la ruptura de ese control, develando las ideologías que impregnan los discursos y generan determinadas condiciones culturales ajenas a los intereses generales” (p. 157). Significa que, en el mundo social, cada quien es libre desde su propia conciencia, de asumir

responsabilidades para el ejercicio de su acción individual, que bien puede ser bajo una lógica de pensamiento crítico, de justicia y libertad en un diálogo colectivo con la sociedad.

Por otro lado, es innegable encontrar quien al tener una visión de su praxis sobre lo real, tome la decisión de servir a los propósitos de la dominación o por el contrario, desplegar una acción emancipadora. En tal sentido, Salmasi (2011) plantea la posibilidad de “desmontar unas relaciones de poder hegemónicas, en tanto, concentradas en estratos particulares como impostores agentes de la voz colectiva” (p.161). Por tanto, se reconocen las potencialidades de una práctica pedagógica crítica de profesores que asumen concepciones alternativas contrahegemónicas en la vida social y en el papel que les toca jugar en la institución donde se desempeñan.

Por su parte, Imbernón y Guerrero (2017) sostienen que, en el proceso formativo en la educación universitaria, predominan las clases magistrales del docente, convirtiéndose, además, la exposición, el discurso y los apuntes en la base del aprendizaje. Es por ello, que se necesita cambiar la actitud y la metodología docente. Asimismo, afirman que para la transformación de la universidad se ha de partir de la formación del profesorado y el cambio del contexto donde se desarrolla la práctica. Esto reafirma la necesidad de profundizar en la preparación del profesor universitario para minimizar el abuso de poder en el quehacer pedagógico y superar la cultura tradicional universitaria y los puntos de vista mecanicistas.

Una mirada sobre el poder y la formación docente

Las instituciones educativas, particularmente en el sector universitario, se consideran espacios sociales de legitimación de la producción y transmisión del conocimiento para el ejercicio de determinada actividad productiva. En este contexto, es necesario recrear un proceso formativo que coadyuve a superar el sistema poder-dominación a partir del impulso de una conciencia crítica y reflexiva frente a la realidad.

Autores como Bourdieu, Foucault y Weber (como se citó en Santillán, Ortiz y Arcos 2010), proyectan el enfoque relacional del poder al ámbito de la acción y la práctica social. Cobra sentido, entonces, explicitar, argumentar la dimensión formativa universitaria como una posibilidad de transformación permanente, de concientización, realizando la condición humana y sensible en el discurso educativo.

Por tanto, en el ejercicio de una práctica pedagógica universitaria, según una perspectiva transformadora, se requieren procesos de construcción de saberes que lleven implícitos la capacidad de comprensión de la realidad del mundo, de la vida social, de sus desafíos y posibilidades. Desde este punto de vista, el docente debe estar preparado para crear ambientes de aprendizaje que contribuyan al desarrollo de potencialidades humanas sustentadas en un ejercicio profesional docente abierto al diálogo, en contraste a los supuestos tradicionales, técnicos e instrumentales.

Estas consideraciones permiten reflexionar en una práctica pedagógica que contribuya a rescatar lo enriquecedor de las experiencias cotidianas, lo sensible, lo subjetivo para superar las condiciones ideológicas de dominio establecidas y trascender a

la toma de conciencia en la socioconstrucción de los saberes. Por tanto, se pueden generar esfuerzos de interpretación y análisis de la realidad en un momento histórico determinado, de modo que provoque una ruptura con las verdades universales y las relaciones de poder expresadas en el modelo educativo normativo.

Por otro lado, para Bordieu y Passeron (1979) el proceso pedagógico responde a determinadas exigencias de la clase dominante, convirtiéndose, en ocasiones, en un acto de acentuado carácter reproductor, al desarrollarse un poder de violencia simbólica que legitima la dominación en las prácticas escolares y las sociales. En esta línea de pensamiento se precisa a Baudelot y Establet (1976), al revelar el papel ideológico de la escuela, Bernstein (1998) cuyo principal interés fue responder a la relación establecida entre la transmisión cultural y la estructura social según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación.

Se justifica, entonces, un proceso formativo del profesorado que contribuya al mejoramiento y fortalecimiento de una práctica pedagógica creativa, innovadora y transformadora para superar lo planteado por Rodríguez (2009), quien considera que desde la racionalidad técnica, la prioridad de la formación del profesorado se centra en el desarrollo de habilidades dirigidas a la enseñanza del método, se deja de lado la acción interpretativa y reflexiva de su práctica docente, se suele profundizar el individualismo, al legitimar el logro de intereses de promoción profesional y social que limitan la introducción de procesos de innovación y cambio.

En tal sentido, toda alternativa de cambio y transformación pedagógica, para la superación del discurso hegemónico, debe estudiar la formación en la pertinencia de la producción del conocimiento. Esencialmente, se considera el aporte de diversos autores. Al interpretar a Gadamer (1999), sin duda, la formación es una tarea humana que implica apropiarse por entero de aquello con y a través de lo cual se forma, más allá del cultivo de las capacidades previas, porque es a través de la auto comprensión, creación y crítica de la realidad que el sujeto se educa desde las coincidencias y contradicciones que le permitirán la búsqueda del saber.

La formación, según Píndaro (como se citó en Pérez y Alfonso, 2012), se puede descifrar desde “cómo se llega a ser lo que se es” (p. 254). También Larrosa (2001), refiere que la formación “es un acto reflexivo que se identifica con lo que se quiere ser” (p. 92). De tal modo, se constituye en un acto de potenciación para alcanzar su propia forma e identidad. Por tanto, se corresponde con un proceso reflexivo que involucra la subjetividad.

Entonces, en el proceso de formación es determinante la sensibilidad en la comprensión de la realidad, la superación de los convencionalismos preestablecidos para trascender hacia las posibilidades transformadoras. Zemelman (2011), plantea la formación como “autocrecimiento, más allá del desarrollo de disposiciones o facultades” (p.54). Esto revela la necesidad de asumir nuevas posturas epistemológicas en el proceso formativo, que contribuya a minimizar la generalidad de la educación instrumentalista y técnica de vieja data, el rescate de la condición humana a nivel universitario para la formación de profesionales, particularmente los docentes.

Al respecto, Pérez y Alfonzo (2012) plantean que “en la formación, la enseñanza es diálogo de saberes, cruce de puntos de vista, creación frente a la realidad” (p. 255). Los autores referidos revelan la importancia de la comunicación para trascender y pensar en lo real, en la complejidad de la relación saber-vida como una posibilidad de superar el universo simbólico de la cultura escolar impuesta.

Dentro de esa perspectiva, la formación es una posición ante la vida y viene a constituirse en un proceso que combina la emoción de lo externo con la reflexión interna del sujeto e incluye la relación entre los pilares fundamentales de la educación como son el ser, el conocer, el hacer, el convivir y el sentir. Privilegia los mecanismos que permiten romper las arbitrariedades impuestas, la producción de subjetividades, las relaciones intersubjetivas en la búsqueda de un ser integral desde un interés emancipatorio del saber pensar y hacer sobre lo real. Esto, permitirá que el sujeto se exprese desde la plena conciencia crítica, sin mediaciones que lo manipulen pedagógicamente.

De tal modo, Sandoval (2015) hace posible que se comprenda la formación permanente del docente en Latinoamérica como un proceso que ayuda a desarrollar un conocimiento profesional que permite la preparación del profesorado para la búsqueda de solución a los diversos problemas educativos. Asimismo, recrear y redefinir el valor de educar a las nuevas generaciones, a partir de las perspectivas y experiencias de los involucrados en el proceso formativo.

Por consiguiente, en la intervención de los procesos educativos es imperativo reflexionar sobre la docencia universitaria para evitar las prácticas reproductoras. Ello, requiere repensar en una nueva universidad que permita recrear y superar viejos diseños e ideologías académicas, al asumir entonces, la necesaria formación del profesorado universitario para elevar la calidad educativa. De acuerdo con Imbernon y Guerrero (2017), se trata de un proceso necesario e imprescindible, innovador, permanente, flexible, orientado a la preparación profesional de los docentes que conlleve a vislumbrar mecanismos de discusión basados en la participación, colegialidad y colaboración, estrechamente ligado a la práctica en el aula.

En esta dinámica, Imbernon (1999) frente a los desafíos del presente y del futuro, plantea una formación docente permanente y sustentada en los procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve, que provea al profesorado de las habilidades para una práctica pedagógica que responda a los intereses y necesidades del alumno, a la exigencias de la diversidad, y al contexto socio-comunitario en que el estudiante convive.

Particularmente, la formación del profesor universitario, para Imbernon (2010) bajo la concepción de un proceso permanente debe integrar la formación inicial y posgraduada. Ello, implica asumir la profesionalización del ejercicio docente como un estilo de vida. Para tal efecto, se reconoce la importancia de tener presente que los objetivos, contenidos y métodos, deben responder a la realidad, intereses y necesidades del sujeto en el contexto socio-comunitario donde se desenvuelve en su cotidianidad. En tal dinámica, la **formación**

permanente tendría, más allá de la mejora de la enseñanza, a los *profesores como sujeto de formación*.

Actualmente, cobra vigencia el planteamiento de Imbernon (2011), respecto a la profesión docente universitaria, la cual se dinamiza en contextos sociales de constantes mediaciones, interacciones e intercambio de significados donde se producen conflictos, diferencias, contradicciones, dudas, incertidumbre. Dentro de este escenario, se requiere repensar la formación desde la contextualización y complejidad del hecho educativo. De tal modo, que contribuya a concienciar al profesorado de la necesidad del fortalecimiento de la práctica pedagógica, asumir una perspectiva tanto individual como colectiva a partir del cuestionamiento de la realidad, la reflexión e investigación que permita la comprensión de las situaciones en que se desarrolla. Todo ello, para un desempeño pedagógico transformador.

Por lo tanto, en la búsqueda de la calidad educativa es importante la formación del docente, sobre todo, el profesor a nivel universitario. Al referirse a este aspecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014) refiere que, para el logro de las transformaciones relevantes en los procesos educativos conforme a las demandas sociales, se requiere necesariamente del cambio y mejoramiento constante del docente. Desde este contexto, los cursos de formación permanente, son indispensables para actualizar los conocimientos y mejorar como profesional de la enseñanza.

En una perspectiva de recreación de lo que serían las nuevas universidades, conviene repensar en el papel que les corresponde como entes patrimoniales de respeto, que promuevan una actitud de reflexión, de cuestionamiento de la realidad para la reconstrucción teórica y práctica de manera permanente, desde la diversidad cultural, destinadas a la resignificación de nuevos conocimientos con incidencia en el progreso, bienestar y desarrollo de la sociedad.

Breve esbozo de la relación de poder del profesor universitario

A partir de considerar que la legitimación del saber puede constituirse en una concepción natural, racional, propia del discurso conservador y como práctica de la reproducción, la noción de poder de los profesores universitarios se manifiesta cuando mal utilizan los recursos académicos de control y generan subordinación, represión, exigencias arbitrarias. Frente a esto, una opción para superar y generar innovaciones coherentes, lo constituye la construcción del conocimiento desde las posibilidades que ofrecen las experiencias inéditas del proceso investigativo.

Sobre este particular, la filosofía de Dussel (1998) basada en la noción de la ética de la liberación se expresa “cuando el grado de subjetividad socio-histórica es tal que emergen como sujetos históricos nuevos, que definen su estrategia, sus tácticas, sus métodos de lucha para transformar la realidad social y subjetividad de cada sujeto viviente humano” (p.537). Por tanto, para lograr la transformación desde lo educativo, se requiere una práctica pedagógica sustentada en las vivencias, experiencias, y problemas cotidianos

como fuerza creadora y liberadora. Con esto, se refuta la influencia eurocéntrica como arbitrariedad cultural que impone su dominación bajo una pedagogía opresora para adoctrinar, producir saberes hegemónicos en los modos de conocer, de crear perspectivas, códigos e iconografías.

Especialmente con respecto a la práctica docente en el aula universitaria, autores como Sánchez (2005) reconocen la persistencia de una relación docente-alumno “asimétrica, distante y defensiva” (p.24). Un registro de observaciones que realizó el referido autor, le permitió entre otras cosas, afirmar que el profesor exigía a los alumnos, lo que no les daba, parecía usar el conocimiento para agredirlos. Su tendencia a evaluar era pública e indirecta. Respecto a los acuerdos importantes, las decisiones las tomaba el docente; el consenso y la negociación eran selectivos y se posibilitaba sólo en puntos secundarios y operativos del programa. La acción docente se centró en organizar, controlar, amenazar; se observó escasa la motivación y estímulo en la forma de trabajo, creada para exhibir y hacer gala de sus conocimientos, los cuales usaba para sus fines.

Asimismo, refiere Sánchez (2005), la mayoría de las veces, la cátedra se basó en la verticalidad, lo cual permite inferir que los saberes y competencias de los alumnos tienen poca o ninguna relevancia. Igualmente, afirma el autor que se evidenció un discurso homogenizante, por lo tanto, se revelan limitados los procesos de retroalimentación formativa. Sostiene, además, que a partir del conocimiento, el docente bajo la más contundente acción del poder, evalúa y examina a los alumnos, fundamentado en el saber, asigna meritocráticamente un lugar al sujeto, es decir, de acuerdo a lo que aprende el estudiante y el dominio que tenga del contenido, el profesor le certifica un lugar de superioridad sobre aquellos que no destaquen en los cursos correspondientes.

Por su parte, Flores (2018) en el contexto de la Universidad de Oriente en la investigación respecto a la formación del profesor universitario en evaluación de los aprendizajes, reveló que existe la tendencia en la dinámica formativa de una relación docente-alumno basada en la verticalidad, debilidades en el uso de la valoración diagnóstica inicial, como parte esencial de la planificación y desarrollo del proceso formativo, limitaciones de los docentes para establecer procesos de retroalimentación formativa, por lo que su práctica se reduce al uso reiterativo de test, lo cual da lugar a que se legitimen saberes en el nivel lógico-epistemológico, suprimiendo las vivencias y las experiencias de los participantes al inculcar principios de arbitrariedad cultural que surtirán su efecto en la reproducción institucionalizada de los conocimientos.

A partir de una reflexión en torno a la docencia universitaria como opción de cambio, por su papel formador y transformador, se revela la imperiosa necesidad de propiciar una ruptura paradigmática para la reconstrucción de una nueva cultura, fundamentada en la reconceptualización del saber pedagógico que se traduce en la valoración de los aspectos sensibles de un quehacer formativo consciente, humano e integral tomando en cuenta la complejidad de la realidad.

A manera de conclusión

La reflexión realizada permitió develar diferentes ideas respecto al poder en el espacio universitario y las posibilidades de transformación del proceso formativo con enfoques epistemológicos e ideológicos asociados a las concepciones culturales actuales. El poder desde lo filosófico, puede interpretarse como una fuerza activa, una voluntad potencial y un ímpetu creativo que impulsa al sujeto a la creación e innovación para contrarrestar todo tipo de dominación que descontextualiza el proceso formativo, cercena el diálogo de saberes y las posibilidades de discusión.

Asimismo, desde lo social, el empoderamiento a través del proceso formativo, posibilita impulsar los procesos de comunicación, integración, diálogo y participación para trascender y convertirse en una alternativa para recrear nuevas opciones pedagógicas que favorezcan la formación del profesor universitario, frente al compromiso de lograr una educación de calidad en beneficio del bienestar individual y colectivo.

A pesar de ser considerada la educación un instrumento de transmisión ideológica, en la práctica pedagógica desde una visión crítica de la realidad, la universidad tiene la posibilidad de consolidar una perspectiva novedosa, transformadora, fundamentada en un diálogo intersubjetivo para impulsar un encuentro académico destinado a superar los mecanismos de control, dominación, intimidación e imposición de una cultura formativa alienante.

En una perspectiva novedosa, frente a los retos y desafíos actuales es imperativa la recreación de un proceso de formación del profesor universitario que impulse el permanente diálogo en las interacciones académicas, el feedback oportuno, adecuado y pertinente que coadyuve en el crecimiento personal y profesional. Ello, con la finalidad de lograr su incidencia en el mejoramiento y fortalecimiento de la práctica pedagógica cotidiana en un clima que favorezca el rescate de la sensibilidad humana en la búsqueda de soluciones compartidas desde la concepción del empoderamiento. Por tanto, se convierte en un empeño académico el asumir nuevos principios y valores pedagógicos que sirvan de base para redefinir el quehacer docente hoy en día para la transformación de la realidad socio cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. 1994. Educación y poder. Editorial Paidós. Barcelona, España. 209 pp.
- Baudelot C. y Establet R. 1976. La escuela capitalista en Francia. Siglo XXI, Madrid, España. 304 pp.
- Bernstein, B. 1998. Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica. Morata. Madrid, España. 240 pp.
- Bórquez, R. 2009. Pedagogía Crítica. Editorial Trillas. D.F. México, México. 200 pp.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. 1979. La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia, Barcelona, España. 288 pp.

- De la Torre, M. 2011. Poder y saber del profesor: la reproducción del discurso de la excelencia. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. (69), 19 pp. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11104
- Dussel, E. 1998. Filosofía de la liberación. La Aurora. Buenos Aires, Argentina. 234 pp.
- Flores, D. 2018. *La formación evaluativa del profesor universitario*. (Tesis doctoral). Universidad Latinoamericana y del Caribe. Caracas, Venezuela.
- Foucault, M. 1999. Vigilar y castigar. Ediciones Siglo XXI. Madrid, España. 314 pp.
- Foucault M. 1990. Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós Ibérica. Barcelona, España. 152 pp.
- Freire, P. 1970. Pedagogía del oprimido. Siglo XXI editores. D.F. México, México. 246 pp.
- Freire, P. 1969. La Educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay. 154 pp.
- Gadamer, H. 1999. Verdad y método. Hermeneia7. Salamanca, España. 367 pp.
- Imbernón, F. 2011. La formación pedagógica del docente universitario. *Educación*. 36(3). 387-396.
- Imbernón, F. 2010. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Educar* 1(3). 15-25.
- Imbernón F. 1999. La educación en el Siglo XXI: Los retos del futuro inmediato. Graó. Barcelona, España. 180 pp.
- Imbernón, F. y Guerrero, C. 2017. ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *Revista de Educación a Distancia*. (56). 1-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/11> Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/56/imbernon_guerrero.pdf
- Larrosa, J. 2001. La Liberación de la libertad. Colección Cátedra de Estudios Avanzados. UCV-CIPOST. Caracas, Venezuela. 130 pp.
- Morales, E. 2016. Empoderamiento y transformación de las relaciones de poder: un análisis crítico de los procesos de participación ciudadana. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/400078>
- Morales, J. 2012. El poder dentro del contexto de las ciencias administrativas y gerenciales. *Observatorio Laboral*. 5(9). 57-83. Recuperado de: servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/lainetvn9/art03.pdf
- Nietzsche, F. 2010. La voluntad de poder. EDAF. Madrid, España. 680 pp.
- Pérez, E. y Alfonzo, N. 2012. Formación y Alteridad: la búsqueda de una teoría educativa otra. En S. Martín (1ra. Ed.) *Dilemas en la construcción de una teoría educativa*. Chihuahua. Cumaná, Venezuela. 248-296.

- Real Academia Española 2016. Diccionario de la lengua española. 23 Edición del tricentenario. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=IF111Br>.
- Rodríguez, J. 2009. *Discursos, poder y saber en la formación permanente: la perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las Tic's*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, España. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/6409>
- Salmasi, N. 2011. Ciencia y Tecnología: Paradoja civilizacional. En J. Sánchez (1ra.Ed.) *Antología de un pensamiento pedagógico emergente*. Evalpost. Cumaná, Venezuela. 147-188
- Sánchez, A. 2005. La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*. 4(1). 21-27. Recuperado de: <http://cucs.udg.mx>
- Sandoval, F. 2015. La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Redalyc*. 6(11). 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>.
- Santillán, V.; Ortiz, A. y Arcos, J. 2010. El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia*. 1(2). 33-58. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/54/poder>.
- UNESCO. 2014. Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos. *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014*. Paris, UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Van Dijk, T. 2009. *Discurso y poder*. Gedisa. Barcelona, España. 148 pp. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/131212731/DISCURSO-Y-PODER-VAN-TEUN-A-pdf>.
- Weber, M. 2013. *Sociología del poder*. Editorial Alianza. Barcelona, España. 256 pp.
- Zemelman, H. 2011. El proceso de formación y la conciencia histórica en América Latina. Conferencia en el II Congreso Internacional de Educación Superior, Cumaná 2008. Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Cuadernos EVALPOST, N° 1. Cumaná, Venezuela.

V.- Publicación 2023 (En proceso editorial en Revista Areté UCV)

Ficha descriptiva

Empoderamiento docente e innovación. Incidencia en la transformación educativa en el contexto venezolano, parte de considerar el empoderamiento docente como una configuración epistemológica que se fundamenta en los postulados de la teoría crítica. Por tanto, tiene el reto de trascender la cultura educativa tradicional, superar la concepción de una pedagogía normativa, para que se puedan configurar espacios de

concientización a través de la puesta en práctica del pensamiento crítico, reflexivo, analítico. Tal postura, permitirá el surgimiento de nuevas posibilidades de una pedagogía para la emancipación, así como también, las transformaciones educativas y socioculturales.

El propósito del ensayo es hacer una reflexión acerca del constructo epistémico del empoderamiento docente en relación con la innovación y su posible incidencia en la transformación educativa en el contexto venezolano. El mismo, implicó una revisión bibliográfica de diferentes autores y de artículos de revistas científicas indexadas. La estructura la conforman el resumen, la introducción, los párrafos denominados: empoderamiento docente, educación e innovación; acercamiento a la noción de formación y empoderamiento docente; empoderamiento docente y práctica pedagógica; una aproximación del empoderamiento docente en Venezuela para la transformación educativa; algunos aspectos propositivos para el empoderamiento docente en Venezuela. Finaliza con las conclusiones y las respectivas referencias bibliográficas.

Con respecto al empoderamiento docente y su relación con la educación y la innovación, se presentan opiniones de varios autores entre los cuales se destaca a Suniaga (2019), quien considera que aunque el empoderamiento es un proceso personal por cuanto surge de la reflexión individual, implica el desarrollo de un trabajo colaborativo, con el colectivo. Desde el punto de vista educativo, resalta la importancia de los aportes de Simón Rodríguez, Paulo Freire y otros que impulsaron el empoderamiento docente a partir del desarrollo de modelos teóricos y prácticos para la transformación social. De igual modo, Sánchez-López, Bonilla-del Río y de Oliveira Soares (2021), refieren las condiciones esenciales para el empoderamiento la creatividad, la emoción, la empatía, la capacidad de transformación, el contexto comunitario.

Desde la pedagogía crítica, se reconocen los aportes de Freire (1969) en la concepción de la educación como mecanismo para el desarrollo de la libertad, en un escenario de aprendizaje en permanente diálogo e investigación. Se valora la importancia de Giroux (1990), con la propuesta de una práctica pedagógica con una perspectiva empoderadora para fomentar el pensamiento crítico del alumno. De igual manera McLaren (1997), defiende los criterios de una pedagogía anticapitalista, descolonizadora.

Otros autores que se asumen son Deniega y Magnaye (2022), respecto al papel que juega el empoderamiento docente en el fomento de la confianza en sí mismo; la

disminución de la alienación y el servir de agente de cambio. Otro referente que se asume es Pascual (2019), respecto a la innovación educativa que implica cambio en el proceso formativo. Igualmente, Esteves (2018) sobre la base de la complejidad y la diversidad de la realidad socioeducativa, refiere a la innovación educativa como la resignificación de los criterios organizativos y didácticos.

En relación a la formación, se asume entre otros autores a Gadamer (1991), en la perspectiva que se asocia al proceso de concienciación a partir del desarrollo de las facultades naturales del hombre. Zemelman (2011), refiere dicho término, como autodesarrollo, más allá del desarrollo de las capacidades innatas. Fuentes (2009), en el contexto de educación universitaria, lo define como un proceso individual, intencional, social, en constante construcción, dialéctico, coherente, consciente, desarrollador.

Desde el punto de vista educativo, el empoderamiento docente se concibe en una perspectiva de mejora e implica la capacidad para un desempeño pedagógico transformador. Al respecto, se resalta entre los aportes de López-Calva (2020), la posibilidad que ofrece la formación de un profesional ético de la educación para deliberar, valorar y decidir cada vez con mayor autenticidad y conciencia en torno a su desempeño pedagógico. Igualmente, Pérez y Alfonzo (2012), en una mirada a la formación desde las experiencias de vida para reivindicar la dimensión ética en pensar de otro modo las expectativas del presente.

Con respecto a la práctica pedagógica, se resalta a Masias, Vidal y Díaz (2022), desde el empoderamiento docente en una perspectiva de cambio y transformación en el proceso enseñanza aprendizaje. Valbuena, Medina y Teherán (2021), plantean la transformación e innovación en el proceso educativo a partir de la apropiación y dominio del docente de los fundamentos didácticos, disciplinarios y pedagógicos. También, Amaya, Zuñiga, Salazar y Ávila (2018) en el contexto universitario, resaltan la posibilidad que ofrece el empoderamiento del docente desde una perspectiva de cambio para responder a los retos y desafíos que impone la educación en el siglo XXI.

La formación docente en la posibilidad de redimensionar la práctica pedagógica, de acuerdo con Santos (2020), implica asumir de manera consciente, la investigación-acción en un ejercicio crítico sobre su propia práctica. Por su parte, López-Calva (2020), plantea propiciar el reto intelectual y moral.

Se considera que el sistema educativo venezolano enfrenta el desafío de trascender hacia una nueva postura epistémica que requiere la resignificación de una práctica pedagógica adecuada, pertinente que responda a los retos y expectativas educativas actuales. Significa entonces, una visión del empoderamiento docente en la posibilidad de posesionarse de alternativas válidas para que surjan las capacidades cognitivas del cuestionamiento con intención transformadora.

Todo ello, para superar las insuficiencias pedagógicas, contribuir a transformar el desempeño del colectivo docente, para el fortalecimiento y mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje que se manifiesta en elevar los logros educativos. Por tal razón, es necesario asumir entonces, un clima de consenso en la construcción participativa, integradora, social, alejada del discurso unidireccional, impositivo, político-partidista.

Artículo

Empoderamiento Docente e Innovación. Incidencia en la transformación educativa en el contexto venezolano

Teacher Empowerment and Innovation. Incidence in the educational transformation in the venezuelan context

Gladys García López

Universidad de Oriente. Escuela de Humanidades y Educación. Departamento de Psicología e Investigación Educativa. Email: gdecorales@gmail.com.

ORCID: <https://orcid/0000-0002-8097-8409>

Resumen

Actualmente, la práctica pedagógica debe estar orientada al desarrollo de una conciencia sensible, afectiva, ética que incida en el fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de la educación. En este sentido, se propone en esta comunicación reflexionar en torno al empoderamiento docente fundamentado en la pedagogía crítica con aportes de autores como Freire con la educación para la libertad, Giroux en la práctica educativa empoderadora y McLaren con una pedagogía descolonizadora; como una posibilidad de potenciar sensibilidades con espacios para la indagación, la creación e innovación que impulsen acciones problematizadoras, cuestionadoras de la realidad educativa dirigidas al logro de los cambios y transformaciones requeridas. El estudio consistió en una revisión bibliográfica y de artículos en revistas científicas indexadas y se logró establecer algunas categorías de análisis relacionadas con la temática asumida. Entre las conclusiones se resalta la importancia de empoderar al docente para emprender nuevas maneras de alcanzar una mayor productividad académica de manera crítica, reflexiva, adecuada y pertinente,

tomando en cuenta los intereses y necesidades del alumno. Al final se presentan algunos aspectos propositivos para promover el empoderamiento del docente en Venezuela para la transformación educativa.

Palabras claves: Formación, Práctica Pedagógica Transformadora, Creación, Productividad académica, Realidad socioeducativa.

Abstract

Currently, the pedagogical practice must be oriented to the development of a sensitive conscience, affective, ethical that affects the strengthening and improvement of the quality of education. In this sense, it is proposed in this communication reflect on teacher empowerment grounded in critical pedagogy with contributions from authors such as Freire with education for freedom, Giroux in empowering educational practice and McLaren with a decolonizing pedagogy; as a possibility to enhance sensitivities with spaces for inquiry, creation and innovation that promote problematizing actions, questions of the educational reality aimed at achieving the changes and transformations required. The study consisted of a bibliographic review of articles in indexed scientific journals and it was possible to establish some categories of analysis related to the assumed theme. Among the conclusions, the importance of empowering the teacher is highlighted to undertake new ways to achieve greater academic productivity critical, thoughtful, adequate and relevant, taking into account the interests and needs of the student. In the end they show up some proactive aspects to promote the empowerment of teachers in Venezuela for educational transformation.

Keywords: Training, Transformative Pedagogical Practice, Creation, academic productivity, Socio-educational reality.

Introducción

El empoderamiento docente se visualiza en los nuevos tiempos, como pulsión creativa desde lo sensible para potenciar los procesos formativos. Emplaza a la resignificación del trabajo docente educativo transformador con la integración de los actores del hecho educativo, para la configuración de una sensibilidad solidaria, con un gran potencial cognitivo para dialogar, comprender e interpretar la realidad socioeducativa desde una conciencia crítica, activa y propositiva. Se trata de una perspectiva epistemológica sustentada en la pedagogía crítica que tiene el reto de superar la cultura educativa tradicional, con la puesta en práctica del pensamiento crítico, reflexivo, analítico que permita la problematización del saber y el surgimiento de nuevas posibilidades de transformaciones educativas y socioculturales.

El presente ensayo tiene como propósito hacer una reflexión en torno al constructo epistémico del empoderamiento docente en relación con la innovación y su posible incidencia en la transformación educativa en el contexto venezolano. Para tal fin, se realizó una revisión bibliográfica de diferentes autores y de artículos de revistas científicas indexadas. Se estructuró en los siguientes párrafos: empoderamiento docente, educación e innovación; acercamiento a la noción de formación y empoderamiento docente; empoderamiento docente y práctica pedagógica; una aproximación del empoderamiento docente en Venezuela para la transformación educativa; algunos aspectos propositivos para el empoderamiento docente en Venezuela; conclusiones y las respectivas referencias bibliográficas.

Empoderamiento docente, educación e innovación

Al reflexionar en torno a la educación, se puede hacer una resignificación desde una perspectiva socio cultural, del papel que juega el docente en la posibilidad de convertirse en una vía para superar la problemática educativa. A partir de una práctica pedagógica transformadora que supone un proceso de producción académica creativa e innovadora para lograr una sólida formación del hombre que le permita involucrarse en los diversos ámbitos de la sociedad. De esta manera, desde una apertura a un escenario de crítica y de nuevos encuentros con la complejidad educativa, el debate pedagógico permite ampliar la mirada para el rescate de la oportunidad que ofrece el empoderamiento orientado hacia la innovación educativa.

En la consulta bibliográfica realizada, se encontró que el término empoderamiento proviene del verbo “empoderar” de la palabra inglesa empower. Está compuesto por el prefijo en (em), poder (de posse que significa ser hábil, tener poder, potestad) más el sufijo miento, del latín mentum (acción y efecto). Es decir, es el hecho de tener poder. Según Montero (2003) (como se citó en Masias, Diaz y Vidal, 2022), es un vocablo que surge en Estados Unidos como una manera de refutar lo relegado que quedaban las personas frente a los beneficios políticos en las instituciones. Por su parte, el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2016) lo define como la acción y efecto de empoderar.

Según Suniaga (2019), entre los elementos característicos fundamentales del empoderamiento se encuentra que se trata de un proceso personal, requiere de la interacción del trabajo colaborativo, del colectivo; se produce a partir de la reflexión individual; se consolida en la acción; transforma la realidad del individuo y su contexto. Es decir, el empoderamiento aporta las herramientas que contribuyen a fortalecer, mejorar y potenciar las capacidades individuales que permitan la transformación de su realidad. Así mismo, Sánchez-López, Bonilla-del Río y de Oliveira Soares (2021), refieren que la creatividad, emoción, empatía, la capacidad de transformación, la comunidad, son condiciones esenciales para el empoderamiento.

Del mismo modo, empoderarse lleva implícito una noción de poder asociado a otras terminologías como potenciación, desarrollo, fortalecimiento de una capacidad. En este sentido, Suniaga (2019) plantea que el empoderamiento desde el punto de vista educativo, surge a partir de los aportes de Simón Rodríguez, Paulo Freire y otros que impulsaron modelos teóricos y prácticos para la transformación social a través de la alfabetización de los oprimidos como herramienta para conocerse a sí mismo y desarrollarse socialmente. En tal sentido, a partir de los argumentos de distintos autores, entre ellos Shor (1999) (como se citó en Amaya, Zuñiga, Salazar y Ávila, 2018), la oportunidad de empoderamiento que ofrece la educación se fundamenta en la pedagogía crítica para:

El cambio individual y social, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par del conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad y su rol en el cambio social. (p.106).

Se interpreta entonces el empoderamiento docente, como el compromiso y responsabilidad que tiene el profesional de la docencia con su práctica para comprender, analizar críticamente las diversas situaciones del mundo en la que se encuentra. Implica la posibilidad de reflexionar, crear nuevas ideas orientadas a repensar, renovar, resignificar

las capacidades pedagógicas que incidan en la mejora de la calidad de la educación. Todo ello, a través de la formación, capacitación y actualización permanente como una iniciativa válida para el desarrollo de una conciencia crítica, sensible, de los docentes como agentes sociales de cambio, para la construcción de alternativas de mejora y transformación en la práctica profesional.

Para lograrlo, es necesario impulsar en el quehacer educativo la generación de significados y sentidos desde las experiencias de vida en la cotidianidad del entorno donde se desenvuelven los actores del hecho educativo. Todo ese proceso, supone fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la innovación, integrado a la inter y transdisciplinariedad para responder adecuadamente a las exigencias de la realidad actual.

Desde esta perspectiva, es oportuno referir a Kalantzis y Cope (2010) (como se citó en Deniega y Magnaye. 2022), quienes sostienen que en el empoderamiento docente hay tres puntos primordiales, el desarrollo de mayores niveles de autoconciencia para la mejora del ambiente de aprendizajes en las instituciones educativas; la motivación como elemento que facilita el aumento de la autoeficacia y además, contribuye en el desarrollo de la autoridad y la creatividad.

De tal manera, el Empoderamiento docente se constituye en una alternativa pedagógica de desarrollo profesional que contribuye aprender a transformar juntos los problemas que se manifiestan en situaciones educativas, para propiciar la implementación de acciones transformadoras de la práctica educativa, aprehender la realidad socioeducativa y transformarla. Permite dotar al docente de las habilidades que le permitan orientar, estructurar y organizar la toma de decisiones, particularmente, para la aplicación del método de proyecto para la generación de alternativas creadoras, innovadoras, contextualizadas, de cambio y transformación.

En este contexto, se considera importante deliberar en torno a la integración de la actividad escolar a la vida cotidiana desde el reconocimiento de los aportes de autores como Simón Rodríguez, Paulo Freire, Henry Giroux respecto a la educación para una experiencia pedagógica transformadora que promueva la innovación educativa y además, contribuya a convertir al docente en un agente de la educabilidad humana que responda a los intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que asuma de manera adecuada y pertinente la diversidad de métodos, contenidos y objetivos frente al reto que impone la complejidad del contexto socio comunitario.

Desde la pedagogía crítica, Freire (1969) defiende los postulados de la educación como mecanismo para el desarrollo de la libertad, sustentada en el diálogo y la investigación, invita a formar sujetos críticos, reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación. Giroux (1990), plantea la práctica pedagógica en una perspectiva empoderadora que contribuye a fomentar el pensamiento crítico, del alumno como agente comprometido con el mundo. McLaren (1997) sostiene los criterios de una pedagogía anticapitalista, descolonizadora, que implica mayor autonomía en la toma de decisiones respecto al contenido educativo, el desarrollo de políticas igualitarias destinadas a conseguir efectos educativos equitativos.

A partir de valorar los aportes de los referidos autores, se requiere potenciar y desarrollar el pensamiento crítico en estrecha vinculación con la realidad de la dimensión humana, histórica, política y social para promover la innovación y la creación educativa enmarcadas a superar las formas tradicionales de la construcción del conocimiento. Este razonamiento, implica una configuración pedagógica que despierte sensibilidades, una mayor conciencia, el sentido ético y moral en la generación de saberes desde procesos

formativos transformadores que rescaten la relación escuela-familia-comunidad en el entorno social, que trascienda lo disciplinar, que se sustente en las situaciones vivenciales, en la búsqueda, indagación, problematización, el cuestionamiento de la realidad para transformarla.

De tal modo, se requiere fomentar una nueva cultura de formación para convertirla en el fundamento de integración de la realidad y los aprendizajes, que se expresa por significaciones cada vez más complejas en un encuentro consigo mismo y con el mundo de vida. En consecuencia, el diálogo, la confrontación, el debate de la diversidad de opiniones son momentos que sirven de base para articular el esfuerzo investigativo en los contextos escolares como permanente proceso de reconstrucción del conocimiento y de constante inclusividad del mundo vivencial.

Desde esta perspectiva, Deniega y Magnaye (2022) acotan que el empoderamiento docente es un proceso que puede mejorarse a través de una mayor cooperación y colaboración; el fomento de la confianza en sí mismo; el disminuir la alienación y ser un agente de cambio. Es de esperar entonces, que el profesional de la docencia, al estar empoderado, tiene una mayor posibilidad de emprender el logro de los objetivos y metas educativas propuestas.

Entonces, resulta imperativa la toma de decisión del docente para el empoderamiento que le permita propiciar la reflexión acerca de su propia práctica pedagógica, la toma de conciencia para un desempeño pedagógico innovador, creativo y transformador. La innovación educativa de acuerdo con Pascual (2019), implica cambio en el proceso formativo, ocurre “cuando un agente de la comunidad educativa genera una disonancia cognoscitiva entre lo que percibe que son las acciones rutinarias y aquellas que debiesen realizarse para un mejor cumplimiento de los objetivos educativos” (p.51). De tal manera, desde una perspectiva crítica, los propios actores pueden propiciar la aprehensión, la definición y la confrontación de sus experiencias con lo que ocurre en la realidad, para que con las interpretaciones y la explicación se emprenda la búsqueda creativa para transformar el hecho educativo desde la aceptación de los saberes contextualizados.

Desde la cultura de la diversidad, el empoderamiento docente conlleva a la preparación para una práctica pedagógica enmarcada en el desarrollo de sensibilidades humanas, la imaginación, la creatividad, actitudes y expectativas en un escenario de aprendizaje permanente que permita el mutuo descubrimiento de las relaciones intersubjetivas. De igual modo, contribuye a tener en cuenta los aspectos emocionales, afectivos, los intereses y necesidades de los educandos para integrar los episodios vivenciales a la actividad académica con énfasis en el cuestionamiento, la problematización de los contenidos para la comprensión de la realidad. Se trata de empoderarse para una práctica que reconozca la importancia del desarrollo y adquisición de una capacidad humanizada, que tome en cuenta las motivaciones, sentimientos, emociones, pensamientos en un clima donde todos aprenden a través de la participación, la reflexión crítica para la transformación de la realidad educativa.

Sobre la base de la complejidad de las realidades, se asume a Esteves (2018) quien refiere a la innovación educativa como constructo teórico que permite “repensar directrices organizativas o didácticas que estructuran los procesos educativos” (p.9). Se convierte así, la práctica pedagógica en el aula, en un escenario epistémico ideal para la reinvención de los espacios y situaciones de aprendizaje, en un lugar de encuentro para la creación, en una dinámica relacionada con la vida, orientada hacia una visión integral de lo humano y lo educativo. De allí, que el empoderamiento contribuye para que el docente gestione los

recursos necesarios, genere y facilite desde la reflexión acción la construcción significativa de saberes en los estudiantes en un momento histórico determinado.

Acercamiento a la noción de Formación y el empoderamiento docente

La formación entendida como un proceso de construcción humana, interno, individual, se asocia a una concepción de cambio y transformación de la persona. A través de la cual el sujeto se apropia, la hace crecer con la ayuda de herramientas adecuadas para asumir la resignificación del SER que se revela en el enriquecimiento de la experiencia en la vida cotidiana, el comportamiento en las relaciones con los demás.

Gadamer (1991), asocia la formación al desarrollo de las facultades naturales del hombre para lograr ser lo que en su devenir va siendo. Esto, se asocia al proceso de concienciación, de enseñanza aprendizaje para apropiarse de aquello que le permite enriquecerse y construirse a sí mismo. En tal sentido, en el contexto pedagógico la formación es entendida como un asunto interno de construcción progresiva y permanente que se corresponde con la potenciación y mejora de las cualidades y sensibilidades humanas.

Por su parte, Larrosa (2001) (como se citó en Pérez y Alfonso, 2012) en un acercamiento a la formación refieren la noción de Bildung, término alemán entendido como: “la idea que subyace al relato del proceso temporal por el cual un individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o, en definitiva se convierte en el que es” (p.254). Así, en la práctica pedagógica transformadora, la formación denota autoconciencia, como una posibilidad de integración de los puntos de vista que se tienen del entorno con la reflexión sobre la intersubjetividad del sujeto, lo cual involucra la producción del saber en la relación del ser con las dimensiones del conocer, hacer, convivir y sentir desde un interés emancipatorio.

En este contexto, formarse implica auto comprensión, desarrollo de capacidades, cualidades y sensibilidades en un encuentro con sí mismo. Zemelman (2011) adscrito a los planteamientos anteriores, refiere la formación como autodesarrollo, que se manifiesta en el dejar que emerjan los procesos internos más allá del desarrollo de las capacidades innatas. De manera que, permite al sujeto la posibilidad de potenciar la percepción de su propio mundo, la construcción de sus puntos de vista, la proyección de su aprendizaje, el enriquecer la indagación y la búsqueda del saber en un proceso intersubjetivo. Todo esto, se asocia con el comprender desde el interior las formas de transformación de la realidad que se fundamenta en la capacidad de discernir, integrar el pensamiento asertivo, creativo e innovador.

La formación en autores contemporáneos como Fuentes (2009), en el contexto de educación universitaria, es un proceso individual, intencional, social, en constante construcción, dialéctico, coherente, consciente, desarrollador. Es decir, la formación es fundamentalmente un constructo socio-cultural, integrador de los aspectos de la condición humana que implica el desarrollo de capacidades de reflexión, respeto, participación, socialización, entre otras.

Desde el punto de vista pedagógico, la formación ofrece al docente la posibilidad de superar las tradicionales prácticas educativas para enfrentar de manera creativa el reto y desafíos que imponen los nuevos tiempos, las nuevas realidades. Todo ello, orientado al mejoramiento y fortalecimiento de las capacidades docentes, el rescate de valores y principios que le permita asumir una conciencia crítica de su acción individual y colectiva.

Por tanto, repensar la enseñanza como opción para el desarrollo del pensamiento crítico, creativo, rompería con la tradicional, mecanicista e instrumental práctica educativa que aun pueda existir y por tanto, posibilitaría abrir espacios de reflexión en la búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas que propiciarían la formación integral desde la investigación como proceso de acercamiento entre el sujeto y la realidad para la construcción de sus propios saberes. Ello permitiría al docente, convertirse en un recurso importante para impulsar frente a lo real, el mejoramiento del aprendizaje del alumno, redimensionar el pensamiento creador y transformador desde la cotidianidad de la vida.

De tal manera, el empoderamiento docente se concibe desde una perspectiva para la mejora educativa, como expresión de lo que ocurre a lo interno de la práctica pedagógica, lo didáctico, el conocimiento, la manera de actuar y de enseñar. Implica la habilidad para un desempeño pedagógicamente innovador que impulsa la reorientación del proceso enseñanza aprendizaje hacia el desarrollo de la conciencia en un encuentro con la realidad del contexto. Todo ello, con la intención del fortalecimiento y mejoramiento del proceso educativo, en el cual el alumno logra promover su aprendizaje, cuestionar, problematizar, construir sus propias explicaciones desde la vivencia experimentada, su autoconciencia trasciende lo cognitivo y le permite interrelacionar entre otros aspectos, con lo afectivo, lo ético, lo comunicativo en un encuentro intersubjetivo.

De este modo, cobra importancia la actualización y formación del docente como pieza clave para el mejoramiento de la calidad educativa. En este sentido, vale la pena considerar la propuesta de López-Calva (2020) desde una ética en permanente construcción para una práctica pedagógica que contribuya a la satisfacción de las necesidades particulares en el nivel intelectual, moral y social. Refiere el autor, un profesional ético de la educación, delibera, valora y decide cada vez con mayor autenticidad y conciencia en torno a su desempeño pedagógico. De igual modo, el planteamiento de Pérez y Alfonso (2012) en relación a la formación a través de las experiencias de vida como una manera de reivindicar la dimensión ética en pensar de otro modo las expectativas del presente.

Empoderamiento docente y práctica pedagógica

Desde una perspectiva de cambio y transformación, se considera importante el empoderamiento docente como una alternativa válida, que oriente el desempeño pedagógico en la integración de lo académico en el salón de clases con la realidad del entorno, con la vida cotidiana; que permita promover nuevas formas de pensar los problemas educativos, de profundizar en la investigación, en la implementación de los diversos medios, recursos y técnicas que contribuyan a crear soluciones reales frente al hecho educativo.

Al respecto, Suniaga (2019) plantea una práctica pedagógica fundamentada en un profesional de la docencia como facilitador asertivo, capaz de seleccionar y aplicar opciones estratégicas adecuadas, pertinentes a una situación en un momento determinado. Además, considera que a partir del reconocimiento de los intereses, necesidades, particularidades del estudiante, el empoderamiento docente contribuye a la potenciación y el desarrollo de las destrezas críticas, reflexivas, analíticas, creativas e innovadoras.

Por su parte, Masias, Vidal y Díaz (2022) refieren el empoderamiento docente en una perspectiva de autonomía y eficacia en el proceso enseñanza aprendizaje. Así mismo, Valbuena, Medina y Teherán (2021) resaltan la importancia que tiene el hecho de que el profesional de la docencia se apropie de los conocimientos didácticos, disciplinarios y

pedagógicos para la transformación e innovación en el proceso educativo. Por tanto, se considera digno de reflexión, la posibilidad que ofrece el empoderamiento docente para recrear, resignificar y reconstruir el conocimiento.

En esta línea de pensamiento, Amaya, Zuñiga, Salazar y Ávila (2018) en el contexto universitario, resaltan el poder del docente para incidir en el desarrollo de las fortalezas, la mejora de las debilidades y capacidades para responder a los retos y desafíos que impone la educación en el siglo XXI. En tal sentido, el énfasis está en una práctica pedagógica integrada a la comprensión e interpretación de lo que ocurre en la vida cotidiana. Visto así, el empoderamiento docente privilegia el reconocimiento de la diversidad, la participación, los diálogos de saberes, la reflexión acción como elementos esenciales en el proceso formativo integral para la inventiva y la creatividad en la transformación de la realidad educativa.

En este sentido, el planteamiento del empoderamiento docente alude una perspectiva epistemológica de un repensar y resignificar la práctica pedagógica en congruencia con la cultura educativa actual, que trascienda la racionalidad tradicional, instrumental, tecnocrática de la educación para generar espacios transformativos con la integración de lo cognitivo y vivencial en procura de un proceso enseñanza aprendizaje adecuado, pertinente, transformador. En definitiva, que permita la recreación, reconstrucción de saberes, significados y sentidos para potenciar el pensamiento autónomo, crítico, analítico, reflexivo del alumno.

Es así como, el constructo del empoderamiento docente cobra vigencia desde una perspectiva de cambio y transformación. Según Imbernon (2020), “para cambiar la educación se ha de cambiar al profesorado y el contexto donde trabaja” (104). Esta afirmación apuesta por la construcción de una nueva mirada por la formación del docente que implicaría las vivencias experimentadas, el gusto y el placer de un sentir, un convivir, de sentidos y significados desde un despliegue de acciones para una mejor educación. Para tal fin, se requiere asumir una posibilidad de diálogo desde la realidad política, histórica, cultural, social y las contradicciones actuales, en la búsqueda de nuevas formas emancipadoras.

La formación docente, en la posibilidad de redimensionar la práctica pedagógica, desde una perspectiva del empoderamiento para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje debe rescatar de acuerdo con Santos (2020), la investigación-acción, el ejercicio crítico sobre su propia práctica para transformar la racionalidad del profesional de la docencia. En esta línea de pensamiento se puede ubicar a López-Calva (2020), quien plantea la importancia de propiciar la reflexión sobre sus propias creencias educativas para la transformación intelectual y moral. Se espera que la apropiación de dichos procesos, permita al docente promover la construcción significativa, auténtica y consciente de los saberes en sus alumnos.

Indudablemente, el empoderamiento docente implica una formación para investigar, reflexionar, comunicar lo cual es fundamental para propiciar la innovación en el proceso enseñanza aprendizaje. En este sentido, resulta favorable la incidencia de la investigación en los logros educativos. Siguiendo a Imbernon (2020), la investigación educativa es un proceso “creativo, autónomo, reflexivo, durante el cual el docente establece críticas a sus interpretaciones sobre los valores, ideologías, creencias y costumbres de la educación” (p.105). Significa entonces, un legítimo ejercicio de recreación de las vivencias, que centra la reflexión desde lo experiencial.

Una aproximación del empoderamiento docente en Venezuela para la transformación educativa

Históricamente, el sistema educativo venezolano ha evolucionado y experimentado cambios que han permitido las distintas reformas educativas, atendiendo los preceptos constitucionales y los acuerdos internacionales orientados al mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, se considera que las políticas educativas aplicadas, muchas veces improvisadas y extemporáneas, resultan insuficientes en el proceso de construcción significativa de sentidos y significados. Por lo que aún persisten, acciones pedagógicas rutinarias, alejadas del contexto social comunitario, de la cotidianidad que viven los estudiantes.

Sobre este particular, aunado a lo que plantean Renna y Goncalves (2019) en un diagnóstico de la educación en Venezuela, encontraron barreras materiales y pedagógicas en las que resaltan el deterioro de las instituciones educativas, déficit de material didáctico, la falta de maestros certificados, la falta de oferta de formación y actualización pedagógica, entre otras. Esta situación, ha derivado en la necesidad de proponer una reflexión sobre el empoderamiento docente que indudablemente, aparece con inherentes implicaciones sociopolíticas. Como postura epistémica propicia la resignificación de un sistema educativo adecuado, pertinente que responda a los retos y expectativas actuales.

Precisamente, los elementos históricos, sociales, políticos y culturales del contexto venezolano, ofrecen los espacios que generan el desarrollo de potencialidades para el acercamiento crítico a la realidad y participar activamente en su transformación. Por tanto, el empoderamiento docente, implica posesionarse de alternativas válidas para que surjan las capacidades cognitivas del cuestionamiento con intención transformadora. Todo ello, para superar las insuficiencias pedagógicas, contribuir a transformar el desempeño del colectivo docente, para el fortalecimiento y mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje que se manifiesta en elevar los logros educativos. Por tal razón, es necesario asumir entonces, un clima de consenso en la construcción participativa, integradora, social, alejada del discurso unidireccional, impositivo, político-partidista.

Actualmente, frente al conjunto de orientaciones pedagógicas emanadas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) durante el año escolar 2022-2023, que explicita las formas operativas institucionalizadas, es imperativo un docente que desde el empoderamiento contribuya a transformar el Sistema Educativo Venezolano, a fin de alcanzar con éxito las aspiraciones del ministerio respecto a las anheladas experiencias innovadoras en los diferentes niveles y modalidades. En consecuencia, se vislumbra el empoderamiento como una posibilidad para reflexionar de manera consciente, en torno a la propia práctica pedagógica. De tal manera, se hace obligatorio hacer surgir acciones docentes transformadoras para enfrentar los retos y desafíos que implican la consolidación del Plan “Juntos por la Educación del futuro” que tiene como propósito potenciar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes.

Se interpreta entonces, el empoderamiento docente en el contexto venezolano, desde una perspectiva de una sólida formación pedagógica, de tener iniciativa para fomentar el pensamiento crítico, la innovación, la creatividad, la actitud dialógica fundamentada en el rescate de los valores éticos morales. Para ello, es importante, un docente en permanente búsqueda, que reflexione y decida las acciones pedagógicas adecuadas y pertinentes en la construcción de los saberes del estudiante.

Por su parte, el MPPE, entre sus orientaciones define teóricamente, dos líneas de gestión, la curricular y la territorial. La línea de gestión curricular, según el MPPE está

orientada a la resignificación del proceso enseñanza aprendizaje y fortalecer la Educación Bolivariana desde el desarrollo de distintas áreas del conocimiento que comprende: la educación ambiental; ciencia, tecnología, innovación y producción; matemática para la vida; identidad, historia patria y ciudadanía; lectura y escritura; idioma y lenguas extranjeras. La línea de gestión territorial tiene el propósito de repensar en nuevas lógicas para fortalecer la gestión educativa de manera integrada y articulada con la escuela, la comunidad, la familia y todas las formas de organización territorial.

Entre otros aspectos, el plan del MPPE 2022-2023, refiere el inicio del año escolar con la actualización y ampliación profesional a través del “Sistema de investigación y formación venezolano” para mejorar las prácticas educativas. Además, consolidar y sistematizar los proyectos educativos por pueblos y comunidades indígenas, donde sean necesarios; aplicar calendarios productivos, socioproductivos, artesanales y culturales indígenas.

Revela además, el plan del MPPE 2022-2023 un cuerpo de sugerencias para la organización de la gestión escolar efectiva y pertinente en las instituciones educativas. Resalta que se realice el diagnóstico integral para planificar las acciones pedagógicas, administrativas y comunitarias; profundizar en metodología de proyecto en cada acción pedagógica; trabajar el proyecto educativo integral comunitario (PEIC), de aprendizaje (PA); educativo (PE) por pueblos indígenas y los socioproductivos.

Se reconoce el esfuerzo del MPPE, desde el planteamiento teórico para orientar y guiar con algunas sugerencias el proceso educativo, aun cuando no se definen alternativas estratégicas de manera clara y precisa, permite establecer las contradicciones entre el deber ser y la realidad educativa que sirve de referencia para el cuestionamiento y la búsqueda de solución creativa e innovadora. Desde la perspectiva de cambio y transformación, se considera necesario profundizar en la práctica pedagógica a través de la creatividad para comprender la realidad. El sentido del empoderamiento deviene en una permanente búsqueda para superar la imposición mecánica e instrumental, la repetición, memorización alejada del mundo de vida de los actores educativos.

Una manera de lograrlo, sin duda alguna es que se promuevan espacios para la reflexión permanente de la práctica pedagógica para rescatar el mundo vivido de los estudiantes, docente y entes involucrados para crear contextos de aprendizaje creativos e innovadores. Se asume la innovación desde una perspectiva de resignificación del conocimiento, orientado hacia el impacto social, el desarrollo de un comportamiento pedagógico transformador, en la búsqueda de soluciones creativas, flexibles y pertinentes a los problemas socioeducativos. Según Esteves (2018), la innovación no se trata de algo completamente nuevo, se trata de resignificar las directrices organizativas que estructuran los procesos pedagógicos, educativos, didácticos, tiene un carácter micro, local, en el aula.

Tal planteamiento equivale a que la práctica pedagógica se asuma como un espacio para el rescate de la razón sensible, la diversidad, la sensibilidad, el encuentro con los saberes, incluyendo los comunitarios. Se trata de hacer uso de una pedagogía que permita orientar las construcciones históricas e intersubjetivas dirigidas a explicar la realidad y la participación del hombre como ser social que manifiesta un nivel de conciencia, de pensamiento crítico, del significado del diálogo de saberes. Se trata de un colectivo docente que se encuentra en sus diferencias, en los sentidos y significados de vida para potenciar la reflexión sobre los modos de construcción del conocimiento.

De tal manera, desde el punto de vista pedagógico, según Palacios, Toribio y Deroncele (2021), la innovación dinamiza el proceso enseñanza aprendizaje, se concibe

como una nueva manera de enfrentar la problemática educativa e implica flexibilidad en el ajuste que sea necesario, acorde con los intereses y necesidades de los involucrados. Demanda entonces, de creatividad, motivación e iniciativas de cambio para las mejoras del sistema educativo. Refieren además, que las tendencias demandan de un proceso formativo activo, participativo, innovador, sostenible, integrador, multidimensional. Para Ramírez, Montoya, Valenzuela y González (2017), (como se citó en Amaya, Zuñiga, Salazar y Ávila (2018), la innovación educativa responde a las necesidades detectadas; se caracteriza por ser un proceso adecuado, pertinente y sostenible cuyos resultados trascienden el contexto en el que fue creada.

Diversos trabajos demuestran la articulación de la innovación educativa con aprendizajes específicos que se pretenden desarrollar. En este sentido, Valbuena, Medina y Teherán (2021), desarrollaron su investigación desde el empoderamiento docente para cambiar significativamente la práctica pedagógica con el uso de las TIC en la problematización del saber matemático, a fin de propiciar la generación de ambientes innovadores de aprendizaje para transformar la realidad. Con respecto al empoderamiento del quehacer académico del profesor universitario con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación, los autores Amaya, Zuñiga, Salazar y Ávila (2018), entre los beneficios que proporcionan las competencias digitales en una perspectiva creadora e innovadora resaltan los siguientes:

Mejoran la comunicación y el trabajo colaborativo a través de redes en línea; ahorran tiempo al facilitar a los profesores la realización de procesos administrativos y de control escolar; aumentan el desempeño y la productividad académica, apoyan y promueven la creatividad e innovación educativa. (p.108).

En tal sentido, el empoderamiento docente incide en la generación de confianza y motivación como agente de cambio, para el desenvolvimiento individual desde el trabajo colaborativo con el colectivo, ofrece al docente herramientas de carácter reflexivo y transformador que le permite ser más crítico con la práctica educativa a su vez, disfrutar el gozo y el placer que proporciona el proceso enseñanza aprendizaje creativo e innovador.

Cabe resaltar que el Código de ética del profesional de la docencia en Venezuela, está vigente desde 1988, en su estructura tiene seis capítulos, establece las normas y principios que regulan el logro de los fines del ejercicio del profesional docente. Precisa teóricamente, los deberes del mismo a nivel personal, profesional, social e institucional, los vínculos que deben establecerse entre el docente y la comunidad, la institución educativa, los alumnos, los colegas. Además, dedica un capítulo a las normas disciplinarias.

Al respecto, se considera pertinente profundizar en los aportes de la ética para repensar, redefinir, reconstruir de manera colectiva y cooperativa los principios éticos del profesional de la docencia en el contexto venezolano a la luz de nuestros días. Ello, permitiría la integración de valores y principios éticos que contribuyan a superar las contradicciones entre lo teóricamente establecido y la puesta en práctica del mismo, sobre todo, en lo relacionado con la injerencia político-partidista en el marco de los derechos profesionales y sindicales.

Algunos Aspectos propositivos para el Empoderamiento docente en Venezuela

- La creación de una cultura para interactuar y compartir las experiencias vividas en la práctica pedagógica cotidiana. De tal modo, que el colectivo docente pueda dialogar y construir alternativas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño pedagógico a través de la socio-construcción del conocimiento.
- Disposición del tiempo necesario para reflexionar, problematizar y cuestionar la realidad de su propia práctica pedagógica, aciertos, dudas, contextos situacionales, con el propósito de la búsqueda creativa de soluciones.
- La formación permanente con el propósito de propiciar en el docente, su rol protagónico, que se sienta dueño de su propio proceso formativo y de aprendizaje, que construya, reconstruya y resignifique saberes de una manera reflexiva, autónoma, colectiva, transformadora de su práctica, a partir de su realidad y en atención a las necesidades y expectativas de los estudiantes, en función de la exigencia de la educación nacional. Haciendo énfasis en las cualidades y potencialidades humanas.
- Consolidación de una Práctica Pedagógica Transformadora fundamentada en la investigación para la formación integral del estudiante y la socio-construcción del conocimiento en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Venezolano.
- Promoción de un mayor compromiso, disposición, identidad y sentido de pertenencia de los docentes con la institución donde laboran, comprometidos con la cultura y valores institucionales.
- Un mayor incentivo a la investigación de su propia práctica pedagógica para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje a través de proyectos de investigación-acción. Comprometidos con la transformación socioeducativa y en consonancia con los avances científicos y tecnológicos.
- Incremento de la integración escuela-familia- comunidad a través de la ejecución de Proyectos integrales comunitarios para elevar el impacto social y pertinencia de la institución.
- Participación de manera activa en el desarrollo de los proyectos institucionales, con asertividad y dedicación en la gestión del proceso de articulación, desarrollo y ejecución de los mismos.
- La colaboración como cultura necesaria para el trabajo productivo, cooperativo y en equipo.
- Receptividad y actitud proactiva ante los cambios, que el colectivo docente supere la resistencia al cambio y se mejore además, el contexto donde se desempeña.
- Gestión y autogestión de los recursos financieros.
- Se requiere una política educativa institucional que propicie el adecuado y pertinente seguimiento y acompañamiento del colectivo docente.

A manera de conclusión

El estudio realizado permitió develar la importancia del empoderamiento docente que a través del proceso formativo, desde una perspectiva individual y colectiva, permite la configuración de un profesional de la docencia como verdadero agente de cambio y transformación, que contribuye a la construcción de nuevos significados y sentidos de

manera creativa e innovadora. Además, incide en el desarrollo de sensibilidades, potencialidades, intersubjetividades, genera las posibilidades de una práctica pedagógica transformadora desde una perspectiva crítica, con libertad de pensamiento, en el intercambio con el otro en estrecha relación con el mundo vivido.

El empoderamiento docente plantea la exigencia de una práctica profesional del mismo, comprometida con el entorno, sustentada en el compromiso y responsabilidad de la resignificación académica para el discernimiento crítico, el razonamiento complejo, la construcción del saber experiencial, para emprender nuevas formas de abordar los problemas socioeducativos. Se expresa en el devenir de la transversalidad, la transcomplejidad en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, asumir de manera responsable y autodeterminada la transformación de la realidad socioeducativa.

Referencias Bibliográficas

- Amaya, A., Zuñiga, E., Salazar, M. y Ávila, A. (2018). *Empoderar a los profesores en su quehacer académico a través de certificaciones internacionales en competencias digitales*. *Apertura*. 10(1). 104-115. doi: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n1.1174>
- Código de ética del profesional de la docencia en Venezuela (1988). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832322052>
- Deniega, J. y Magnaye, L.(2022). *Level of Empowerment and Work Performance of College Faculty in Calbayog City, Philippines*. 5(2).177-183. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/363769142>
- Esteves, D. (2018). *Colaborar para innovar: contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa*. *Educación, Política y Sociedad*. 3(1). 7-30. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681676/EPS_3_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago: ICIRA
- Fuentes, H. (2009). *Pedagogía y didáctica de la Educación Superior*. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba: Cees. “Manuel F. Gran”.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Salamanca, España: Hermeneia 7.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid, España: Paidós.
- Imbernon, F. (2020). *La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar*. En *Crónica* 1(5). 103-112. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- López-Calva, J. (2020). *Formación del profesorado y pacto político social para Iberoamérica. Una propuesta teórica desde la ética*. *Crónica. Revista científico Profesional de Pedagogía y Psicopedagogía*. 1(5) 89-102. Disponible en: <https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid, España: Paidós.
- Masias, S., Diaz, J. y Vidal, M. (2022). *Empoderamiento del docente: Revisión Sistemática. Sinergias Educativas*. DOI: <https://doi.org/10.37954/se.vi.230>
- Palacios, M., Toribio, A. y Deroncele, A. (2021). *Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de Literatura*. *Universidad y*

- Sociedad*. 13(5). 134-145. Disponible en:
<https://www.researchgate.net/publication/354609883>
- Pascual, J. (2019). *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra, España.
- Pérez, E. y Alfonzo, N. (2012). *Formación y Alteridad: La búsqueda de una teoría pedagógica otra*. En: R. Lárez (Chihuahua). *Dilemas en la construcción de una teoría educativa*. (248-294). Chihuahua, México: Chihuahua.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. Disponible en: <https://dle.rae.es>
- Renna, H. y Goncalves, M. (2019). *Estrategia del Clúster de educación en Venezuela: Estrategia 2022-2023*. Disponible en: <https://inee.org/es/recursos/cluster-de-educacion-venezuela-estrategia-2022-2023-version-agosto-2022>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del Río, M. y de Oliveira Soares, I. (2021). *Digital creativity to transform learning: Empowerment from a com-educational approach*. *Comunicar*. 29(69). 105-114. DOI: <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>.
- Santos, M. (2020). *La formación del profesorado, piedra angular del sistema educativo*. En *Crónica* 1(5) 81-88. Disponible en:
<https://revistacronica.es/index.php/revistacronica>
- Suniaga, A. (2019). *Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente*. *Docentes2.0*. 7(1). 65-80. DOI: <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>
- Valbuena, S., Medina, P. y Teherán, V. (2021). *Empoderamiento docente para la integración de las TIC en la práctica pedagógica, a partir de la problematización del saber matemático*. *Academia y virtualidad*. 14(1). 41-62. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.5161>
- Zemelman, H. (2011). El arte de pensar los maestros. El proceso de Formación y la conciencia histórica en América Latina. Cuadernos Evalpost. Año 1. N° 1. Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela. 11-60

Autora: Gladys García López. Doctora en Ciencias de la Educación, docente e investigadora activa, adscrita al Departamento de Psicología e Investigación Educativa de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO núcleo de Sucre. Asesora de trabajos de pre y postgrado. Con amplia experiencia docente y de coordinación de programas en las diferentes instancias rectoras de la educación en el Estado Sucre. Último artículo aceptado para ser publicado en Revista Saber UDO, enero-diciembre 2023: UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE PODER EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. Residencia: Parque Residencial Terrazas Cumanesas, Cumaná, Estado Sucre.

OTRAS PUBLICACIONES

Saber UDO.ve

2015. La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva transformadora.

Revista IPLAC

2015. Acercamiento epistemológico en la formación investigativa en la UDO, Núcleo de Sucre, Venezuela.

Centro de Investigaciones UCV

2015. El proyecto como método de formación docente inicial.

Revista Humanartes Número 11

2017. El Proceso formativo investigativo del docente por-venir.

Centro de Investigaciones UCV

2018. Educación por proyectos Una alternativa en la formación profesional docente para la investigación

ANEXOS

Constancias de publicación

R.S N° 323

Cumaná, 1 de diciembre

Ciudadana Profesora

Dra. Gladys García López

Departamento de Psicología e Investigación Educativa

Escuela de Humanidades y Educación, Núcleo de Sucre

Universidad de Oriente

Estimada Profesora García López, reciba un cordial saludo.

El Comité Editorial se complace en comunicarle que el trabajo titulado **LA INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA**

SOCIOTRANSFORMADORA (código OJS/UDO: 1352-4741-1-SM) presentado por Gladys García López, luego de arbitrado y corregido, ha sido aceptado para su publicación en SABER, Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente.

Al respecto, el mencionado artículo se encuentra planificado para su publicación en el Volumen 27(1): enero-marzo, 2015.

La revista SABER se encuentra incluida e indizada en el Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT), SciELO (*Scientific Electronic Library Online, Scielo Citation Index*), Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas Venezolanas del Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), en los Resúmenes sobre Ciencias Acuáticas y de la Pesca de la FAO (ASFA), en el Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y en Zoological Record (*Thomson Reuters Web of Science*). Miembro de la Asociación de Editores de Revistas Biomédicas Venezolanas (ASEREME) y Miembro de la Asociación Venezolana de Editores de Revistas Científicas (ASOVERCI).

Sin otro particular al que hacer referencia, se suscribe, atentamente

Leonardo José De Sousa

Editor Jefe

LDS/lDs

Su artículo en la Revista Humanartes

Nuestro saludo y afecto.

El equipo editorial de la Revista HumanArtes, tiene el placer de dirigirse a Ud. en la oportunidad de notificarle la publicación de su artículo en el N° 11, que a partir del martes 24 podrá revisar en nuestro portal.

En adjunto va el archivo en formato pdf que será publicado.

Nuestras más sinceras felicitaciones y siempre a vuestras órdenes, en nombre del equipo, queda de Ud.

Dr. Luis Peñalver Bermúdez

Director (E) de la Revista HumanArtes

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Maturín – Venezuela.

Constancia

Quien suscribe, Dr. Eithell Ramos, Jefe del Centro de Investigaciones Educativas (CIES) de la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, hace constar que el trabajo con la autoría de **Gladys García de Corales** titulado **"Educación por Proyectos. Una Alternativa en la Formación Profesional Docente para la**

Investigación” fue previamente arbitrado por el sistema doble ciego, por tres árbitros seleccionados entre los investigadores registrados en este Centro.

Esta ponencia fue aceptada para ser publicada en las Memorias de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación, "Alternativas Pedagógicas para la Educación del Siglo XXI", editado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación, con el N° de Depósito Legal: MI2016000350. El texto completo de la ponencia está en proceso de edición, el mismo se incluirá en un volumen temático especial dedicado a las **EXPERIENCIAS EDUCATIVAS** Esta constancia se expide de parte interesada en Caracas a los dieciocho días del mes de abril del año dos mil dieciocho.

METADATOS

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

Título	LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA REFLEXIÓN PERMANENTE ANTE LOS NUEVOS RETOS Y DESAFÍOS SOCIOEDUCATIVOS
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
GARCÍA DE CORALES GLADYS DEL VALLE	CVLAC	8440561
	e-mail	gdecorales@gmail.com
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

Práctica pedagógica Investigación educativa Formación investigativa Proceso educativo
--

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Sub área
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	Investigación Educativa

Resumen (abstract):

La formación docente implica la implementación de una serie de políticas, procedimientos, acciones dirigidas a la preparación organizada y sistemática, para el desarrollo de cualidades que tengan incidencia en el desempeño docente adecuado, pertinente, de calidad, que contribuya a superar los retos y desafíos que imponen los cambios sociales. El objetivo del presente trabajo consiste en hacer una reflexión en torno al proceso formativo del docente, tomando en cuenta la realidad socioeducativa. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica y de artículos en revistas científicas especializadas. Fundamentalmente, el estudio se corresponde con un espacio reflexivo desde el diálogo epistémico con diferentes autores referidos, la interpretación y comprensión de la teoría crítica y la constructivista en el papel que juegan en la transformación sociocultural. Se reveló que el mejoramiento de la práctica pedagógica repercute en el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad de la educación. Se presentan además, una serie de artículos publicados que permiten reflexionar en torno a la formación docente tanto a nivel inicial como en la continua y permanente en áreas relacionadas con la investigación educativa, la noción de poder en el proceso educativo, la creatividad, la innovación y el empoderamiento como elementos claves en el hecho educativo.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
Barreto, Carmen	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input checked="" type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	4190270
	e-mail	academicaudo@gmail.com
	e-mail	
Sánchez Carreño, José	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	4021239
	e-mail	Jsanchez239@yahoo.com
	e-mail	
Zorrilla, Darío	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	5914202
	e-mail	darihugo@hotmail.com
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año Mes Día

--	--	--

Lenguaje: SPA _____

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
A.Titular.doc	Application/word

Alcance:

Espacial: _____ (Opcional)

Temporal: _____ (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:

Ascenso a la categoría de Titular

Nivel Asociado con el Trabajo: Ascenso

Área de Estudio: Humanidades y Educación

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado: Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
CONSEJO UNIVERSITARIO
RECTORADO

CU N° 0975

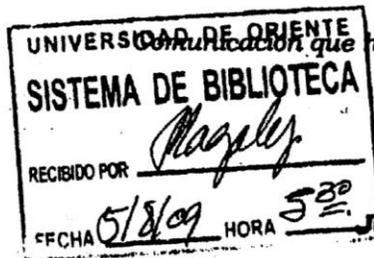
Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano
Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ
Vicerrector Académico
Universidad de Oriente
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cantaura, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.



Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

JUAN A. BOLAÑOS CUNVELO
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/marija

Apartado Correos 094 / Telfs: 4008042 - 4008044 / 8008045 Telefax: 4008043 / Cumaná - Venezuela

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6

Artículo 6 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE ASCENSO (vigente a partir del 21 de marzo de 2017)



Gladys García de Corales
AUTORA