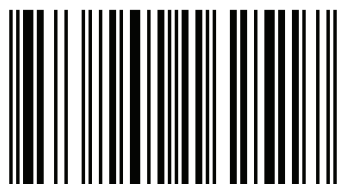


Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias

Las organizaciones educativas en la actualidad juegan un papel protagónico en la sociedad, donde sus actores docentes-estudiantes demandan necesidades. Por una parte están los docentes, quienes socialmente comprometidos con su profesión y con el país, deben transformarse en verdaderos líderes de su acción para dignificar desde el aula de clase la construcción colectiva de auténticos aprendizajes, trabajo, formación y participación de sujetos que demuestren desde su actuación la calidad promovida a través de su formación. Los educadores sólidamente formados deben entender desde su misión el compromiso por estimular a través de sus saberes y experiencias el aprendizaje en sus alumnos. En este sentido, los docentes son el timón de curso para todos los procesos educativos emprendidos desde el contexto escolar, requieren perfilarse hacia la concreción de logros significativos traducidos en fortalezas para dichas organizaciones educativas.

Licenciado en Artes Plásticas, Licenciado en Educación mención Artes Plásticas, Magister Scientiarum en Gerencia Educativa, Doctor en Ciencias de la Educación, Docente del nivel educativo media general. Investigador permanente del Centro de Investigación Humanidades y Educación (CIHE). URBE. Tutor y Jurado de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales.



978-620-2-16251-7

editorial académica española

SP y DC en Instituciones Educativas.

Pérez, Urdaneta, Casanova

editorial académica española



Sandro Pérez · Geovanni Urdaneta · Ramón Casanova

Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias

En Instituciones Educativas

Sandro Pérez
Geovanni Urdaneta
Ramón Casanova

Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias

**Sandro Pérez
Geovanni Urdaneta
Ramón Casanova**

Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias

En Instituciones Educativas

Editorial Académica Española

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Editorial Académica Española

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-620-2-16251-7

Copyright © Sandro Pérez, Geovanni Urdaneta, Ramón Casanova

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

SABER PEDAGÓGICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Autor: Dr. Sandro Pérez Quevedo. sandro.prez@yahoo.com.ve

Coautor: Dr. Geovanni Urdaneta. geovaur@hotmail.com

Coautor: Dr. Ramón Casanova. ramoncaf@yahoo.es

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo: Determinar la relación entre el Saber Pedagógico del Docente y el Desarrollo de Competencias en los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta. La misma se sustentó en los postulados teóricos de Carvajal (2008), Díaz (2006), Tobón (2006), Lepeley (2003), Leboyer (2003) y Vasco (2003) entre otros. El tipo de investigación fue Descriptiva con un diseño no experimental, transeccional, de campo. La población estuvo conformada por 69 Docentes y 144 Estudiantes. La técnica de recolección de datos utilizada fue la observación por encuesta a través de un instrumento tipo cuestionario dirigido a Docentes y Estudiantes estructurado con cinco alternativas de respuestas: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca, ambos con 36 ítems. Los instrumentos fueron sometidos a un proceso de validación por el juicio de cinco expertos en el Área de Gerencia Educativa. Asimismo, se determinó la confiabilidad del cuestionario con la aplicación de la prueba piloto, a través de la fórmula Alfa de Cronbach, arrojando como índices los valores $r_{tt} \approx 0,90$ para el instrumento dirigido a docentes y $r_{tt} \approx 0,86$ para el instrumento diseñado para los estudiantes, ambos considerados altamente confiables por los resultados obtenidos. La técnica de análisis se centró en la estadística descriptiva, específicamente frecuencias, porcentajes y el puntaje del indicador y dimensiones. Se concluyó, que en el saber pedagógico y el desarrollo de competencias existe una correlación positiva muy fuerte, indicativo que a mayor construcción del saber pedagógico por parte de los docentes se facilitará mayor desarrollo de competencias en los estudiantes. Se recomienda, revisar los modelos pedagógicos actuales del docente y su repercusión en las condiciones y situaciones de las realidades educativas estudiadas, con la finalidad de contribuir a valorizar las acciones emprendidas por los educadores para el desarrollo de competencias.

Palabras Claves: Saber Pedagógico, Desarrollo de Competencias, Construcción del Saber Pedagógico, Integración del Saber y Estilos

ABSTRACT

This research had as a goal: To determine the relationship between Pedagogical Knowledge of Teachers and Educational Skills Development in students of all educational institutions in the municipality of La Cañada de Urdaneta. It was based on the theoretical postulates of Carvajal (2008), Diaz (2006), Tobón (2006), Lepeley (2003), Leboyer (2003) and Vasco (2003) among others. The type of research was Descriptive with a non-experimental design, transactional of field. The population was composed of 69 teachers and 144 students. The technical data collection was used for observation through a survey instrument type questionnaire to Teachers and Students structured with five alternative responses: Always, almost always, sometimes, Almost Never and Never, both with 36 items. These instruments were subjected to a validation process for the trial of five experts in the field of management education. Also, it was determined the reliability of the questionnaire to the implementation of the pilot test, using the formula of Cronbach Alpha, yielding securities as rates r_{tt} 0.90 for the instrument aimed at teachers and r_{tt} 0.86 for the instrument designed to students, both considered highly reliable by the results. The technical analysis focused on the descriptive statistics, specifically frequencies, percentages and scoring indicator and dimensions. It was concluded that the pedagogical knowledge and skills development there is a positive correlation very strong indication that a larger construction of pedagogical knowledge on the part of teachers will facilitate further development of skills of students. It was concluded that the pedagogical knowledge and skills development there is a positive correlation very strong indication that a larger construction of pedagogical knowledge on the part of teachers will facilitate further development of skills in students. It recommends review of current teaching models and their impact on teaching conditions and educational realities of the situations studied, with the aim of contributing to highlight the actions taken by educators to develop skills.

Key Words: Pedagogical Knowledge, Skills Development, Construction of Educational Knowledge, integration of Knowledge and Cognitive Styles.

INTRODUCCIÓN

Las organizaciones educativas en la actualidad juegan un papel protagónico en la sociedad, donde sus actores docentes-estudiantes demandan necesidades. Por una parte están los docentes, quienes socialmente comprometidos con su profesión y con el país, deben transformarse en verdaderos líderes de su acción para dignificar desde el aula de clase la construcción colectiva de auténticos aprendizajes, trabajo, formación y participación de sujetos que demuestren desde su actuación la calidad promovida a través de su formación.

Es decir, los educadores sólidamente formados deben entender desde su misión el compromiso por estimular a través de sus saberes y experiencias el aprendizaje en sus alumnos. En este sentido, los docentes son el timón de curso para todos los procesos educativos emprendidos desde el contexto escolar, deben perfilarse hacia la concreción de logros significativos traducidos en fortalezas para dichas organizaciones educativas.

Por otro lado están los estudiantes, razón de existencia de la educación y del docente, éstos exigen a gritos que su educación se traduzca en hechos tangibles, donde se garantice que desde su espacio se promueva la formación en valores, actitudes y hábitos constructivos como parte de las competencias básicas representadas en las dimensiones del aprendizaje; aprender a ser, conocer y hacer. Asimismo, reclaman su derecho a ser respetados, tomados en cuenta y ser valorados como lo que son, individuos con capacidades a ser desarrolladas.

Todo lo anterior, sirve de marco para considerar fundamentalmente incorporar el saber del docente y las competencias en los estudiantes de las organizaciones escolares, destacando así el rol protagónico de cada uno en las instituciones educativas, mediante la gerencia efectiva en el aula, emanadas a través de los procesos gerenciales que coadyuvan a la formación de un ser humano integral, comprometido, vinculado y

consustanciado con valores auténticos que responda a las demandas de la comunidad en la que se desenvuelve, a fin de aportar su significancia para la construcción de la sociedad.

Desde esta perspectiva, se considera conveniente destacar que el éxito de los logros alcanzados por los estudiantes en las instituciones educativas del país durante su proceso de formación, se deba a que el personal docente afronte desde su realidad los desafíos, impulsados por la formación permanente como producto de la investigación que día a día debe mantener el educador.

De allí que se pretenda en esta investigación, determinar la relación entre el Saber Pedagógico del Docente y el Desarrollo de Competencias en los Estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta del Estado Zulia. Estudio, en el que se plantean acciones encaminadas a orientar a los docentes en su praxis pedagógica, lo cual se hace posible mediante el suministro de herramientas necesarias para abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la calidad de su gestión. Seguidamente, se describen a continuación, los cuatro capítulos que enmarcan esta investigación.

MOMENTO I. HECHOS DE INTERÉS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA, se expone el planteamiento del problema, la formulación y sistematización, los objetivos de la investigación: general y específicos, la justificación y delimitación de la investigación. MOMENTO II. TEORÍAS CIENTÍFICAS QUE SUSTENTAN EL FENÓMENO: aborda los antecedentes de la investigación, las bases teóricas referidas a las teorías que sustentan y soportan el estudio, asimismo, se incluye en este capítulo el sistema de variables.

EI MOMENTO III. RECORRIDO EPISTEMOLÓGICO – METODOLÓGICO; hace referencia a los supuestos metodológicos del estudio, el cual contiene el tipo y diseño de la investigación, población, técnicas e instrumentos de recolección de información, validez y confiabilidad

de los instrumentos, técnicas de procesamiento y análisis estadístico de los resultados y el procedimiento de la investigación.

Finalmente el MOMENTO IV. RESULTADOS: HALLAZGOS REVELADORES DE LA PROBLEMÁTICA; corresponde al análisis y discusión de los resultados. En este momento, se analizan los datos obtenidos a través del estudio. De igual modo, se presentan las conclusiones y recomendaciones que dan lugar a la investigación, así como también, se incluyen las referencias bibliográficas consultadas.

MOMENTO I.

HECHOS DE INTERÉS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA.

Desde la última década del siglo pasado, en Latinoamérica se han producido cambios vertiginosos en todos los espacios de la sociedad, originados por la necesidad de transformar significativamente la calidad de vida del ciudadano común, a razón de una mejor educación. Todos estos cambios, están produciendo una profunda presión sobre los sistemas educativos, modificando la calidad de la enseñanza y por ende la relación entre instituciones y actores. En vista de ello, el papel de los docentes en esta sociedad de la información y del conocimiento, ha quedado relegado a segundo plano.

Ciertamente, hay un mayor convencimiento que la educación es la mejor garantía para el progreso de los ciudadanos y las sociedades. Pero la brecha con la que se mide el funcionamiento de la educación, es cada vez más ancha. Según Marchesi (2003), no se pretende enfatizar que el nivel educativo es bajo, como muchas voces añorantes del pasado se esfuerzan por repetir a cada momento, sino que esta gran dimensión de incorporarse a la sociedad actual de forma activa exige conocimientos más amplios y completos. Sin embargo, el insertarse en esta era del conocimiento para la consolidación de saberes, es un objetivo necesario si se pretende que todas

las personas estén en condiciones de integrarse de forma estable en una sociedad sometida a cambios trascendentes.

Desde este punto de vista, la sociedad es considerada como el eje donde se accionan realidades distintas provenientes del ciudadano, las cuales van a ser favorables o desfavorables de acuerdo al nivel cultural y desarrollo intelectual que éste posea. Debido a lo planteado, surgen en el colectivo preocupaciones y exigencias orientadas a generar a través de la calidad educativa su mejoramiento, haciendo de las personas seres cada vez más cultos, críticos, honrados y responsables.

En razón a ello, la educación representa en la actualidad un desafío para el Estado, puesto que en ella es donde recae el mayor compromiso, lo que requiere la implementación de políticas centradas en aspectos importantes como: mejoramiento en la calidad de enseñanza, formación permanente, modernización en las estructuras organizacionales educativas y la excelencia en remuneración para el docente. Así como también, el conocimiento especializado sobre el desarrollo de un ciudadano con calidad humana, competente, relacionado con la cultura y en correspondencia con los acelerados avances tecnológicos.

Por ello, es necesario que la educación se regule en términos de calidad por el servicio que ésta debe brindar tanto al personal que administra como al colectivo estudiantil que atiende. En relación a la calidad, Lepeley (2003) la define como "...el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o servicio" (p. 6). En efecto, se busca que la educación ofrezca desde cualquier espacio educativo un servicio de calidad cónsono con las demandas de la sociedad actual. Es decir, a través de ella, se pretende que el docente propicie desde su ámbito, una excelente gestión educativa, que conlleve a adquirir aprendizajes significativos por parte del estudiante.

En este sentido, en el caso venezolano, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (1997) se manifiesta de forma categórica la necesidad de

generar competencias integrales en los docentes, a fin de que estos puedan llevar una vida de calidad, así como también, que los mismos puedan alcanzar su desarrollo integral a través de la construcción de sus saberes como producto de la formación profesional. Así se observa, en las Disposiciones Fundamentales, Artículo 3, segundo párrafo, donde se expone que:

La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida, uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente (p. 3)

Esta formación de equipos humanos a los que hace referencia la LOE debe ser impulsada por los docentes, pues, ellos tienen la responsabilidad de gestar cambios significativos, mediante su gestión pedagógica, propiciando espacios donde confluyan factores que fomenten las capacidades y originando procesos esenciales para la formación y desarrollo de competencias en los estudiantes de las instituciones educativas. Estas exigencias en el sentido de la educación, consideran que para tal dinámica de calidad es necesaria una excelente gestión pedagógica, con miras hacia una visión moderna de la educación.

En ese contexto, la educación debe ser representada de acuerdo a los avances de la sociedad de hoy, a través de un docente involucrado y comprometido no sólo con la cátedra o saber que imparte, sino también como garante de obligaciones que posibiliten la calidad de los procesos pedagógicos facilitados en su ámbito escolar. Esto significa que el docente desde su saber pedagógico, debe buscar la forma cómo este ejercicio sea significativo y trascendente en el aula, donde sea capaz de establecer espacios de empatía con sus estudiantes y de ser competente tanto a nivel profesional como pedagógico.

Es por ello que la sociedad actual se caracteriza por la notable preocupación sobre la calidad de la enseñanza, donde el docente aparece como el protagonista central. Su actuación en el aula y organización educativa, se considera cada vez con mayor intensidad indicador de calidad, razón por la cual la formación de éste, es también el eje de la controversia actual sobre la problemática educativa.

En este sentido, conviene precisar cuál es el papel y compromiso del educador; si realmente se considera como aquel que repite y reproduce conocimientos, o por el contrario, si se perfila como un profesional reflexivo, que piensa, toma decisiones, interpreta su realidad y crea situaciones nuevas a partir de problemas cotidianos y concretos con el propósito fundamental de mejorar su propia práctica. Es decir, éste debe superar la relación mecanicista de propiciar el conocimiento en el salón de clases, como alternativa para que el profesor se convierta en un investigador en su propia aula, de tal modo, que genere el aprendizaje de los estudiantes partiendo del proceso de enseñanza, producto de su propio saber pedagógico.

Por consiguiente, que el saber pedagógico se origina cuando el docente enseña y da respuesta coherente desde un saber, es decir, que indistintamente si se nutre de diversas ciencias, de igual modo, constituye un saber específico y relativamente autónomo, lo que conlleva a un quehacer, el enseñar (Vasco, 2003). Asimismo, el saber pedagógico se asume “como una construcción del hombre conformada por un discurso, un objeto de conocimiento, un escenario y unas reglas de producción que le son propias” Badillo (1997) citado por Díaz (2006, p. 29). Del mismo modo, se puede apreciar el saber pedagógico como el producto de la acción social que se origina de la interacción entre el docente, estudiante y comunidad.

Por otra parte, la práctica pedagógica se presenta como un espacio para experimentar, recrear, validar o invalidar, elaborar, reelaborar e innovar. Es decir, los profesores son portadores de nuevas prácticas y experimentaciones pedagógicas. Éstos pueden transformarse y constituirse

en el proceso de enseñanza en sujeto pedagógico.

De acuerdo con planteamientos anteriores, se visualiza al docente desde su práctica como aquel que legitima su saber a través de la acción emprendida en el aula de clases. Por esta razón, es importante que el docente esté conciente de los saberes que posee, pues, desde esa perspectiva estará en la capacidad de desarrollar o no competencias. Se trata entonces, de legitimar los procesos pedagógicos emprendidos por el docente, a través de la calidad y excelencia educativa que impulse en el entorno escolar.

Por lo tanto, a los docentes les concierne la labor de actualizar sus conocimientos y competencias a través de la investigación. De igual modo, se debe preocupar por la innovación educativa, con el propósito de suscitar en el aula un ambiente reflexivo, generador de múltiples aprendizajes y desarrollador de competencias. Asimismo, el saber pedagógico se convierte en el instrumento del profesor en acción, constituyendo una dimensión esencial en la búsqueda de la excelencia.

En consecuencia, los beneficiados del saber pedagógico del docente y su puesta en práctica en el ámbito educativo, sin duda alguna son los estudiantes, quiénes forman parte de ese gran potencial y recurso humano con que cuentan las organizaciones educativas y que constituyen la razón de ser de toda institución. No obstante, es importante señalar que cuando el docente se cuestiona así mismo sobre su actuación y reflexiona ante su realidad y la de sus estudiantes, es cuando realmente se da cuenta de la gran responsabilidad que tiene ante el colectivo de individuos al que se enfrenta día a día. Es en ellos, donde recae la tarea de desarrollar competencias en los alumnos a través de su saber pedagógico.

Por tal motivo, el desarrollo de competencias que en los alumnos se fomenta, debe estar orientado a dominar las formas de intervención sobre ese saber, es decir saber qué hacer, cómo actuar y cómo usar el conocimiento en determinada situación; indiscutiblemente esto, va a

determinar el grado de participación en la construcción de la sociedad, ya que éstas deben reflejar las conductas esperadas necesarias para el éxito personal, colectivo, comunitario, a fin de garantizar el crecimiento y desarrollo del país.

Conviene destacar entonces, que las competencias son un componente dentro de la formación del individuo, dado que le permite afrontar la realidad con sus propios recursos cognitivos. Asimismo, el ser competente en cada rol de la sociedad implica adquirir herramientas necesarias para la vida cotidiana, es decir, se estaría hablando de aprender a dominar ciertos recursos de carácter socio-emocional y ético-valórico.

Ahora bien, en el caso específico venezolano, desde la reforma curricular de 1999, hasta la actual propuesta de 2007, se ha promovido una educación integral basada en la formación de competencias. Al mismo tiempo, se busca transformar la escuela, con el propósito de adaptarla a las nuevas exigencias del modelo productivo y a los proyectos que se gestan en las instituciones educativas. De acuerdo a los criterios de Pérez (2005) en estas reformas, se pretende desarrollar una pedagogía orientada a promover el aprendizaje, centrada única y exclusivamente en el estudiante, como medio para que la escuela, centro de formación, retome el protagonismo educativo y ético que merece.

Sin embargo, dada la realidad anterior, sobre la intención del gobierno venezolano en promulgar esos cambios significativos y trascendentales que apuestan a la reivindicación de la enseñanza hacia hechos tangibles y concretos, surgidos a raíz de la implantación de reformas curriculares para la educación del país. En consecuencia, todavía no se observan situaciones favorables que vislumbren un panorama diferente en relación de cómo los docentes adquieren sus saberes, qué tipo de saber emplean en su práctica, cómo lo construyen y qué discurso utilizan.

Por otra parte, tampoco se observa la forma cómo los estudiantes desarrollan sus competencias integrales, qué estilo cognitivo emplea éstos

para adquirir su conocimiento. Sin duda alguna, estas inquietudes reflejan un grado de incertidumbre aun mayor en estos tiempos, acerca del cómo está encaminada la realidad venezolana. En este sentido, se pretende erradicar los paradigmas que subyacen en el interior de los docentes, con el propósito de encaminarlos hacia senderos de libertad, armonía, integración, innovación e insertado en la tecnología, pero sobre todo, asumiendo el compromiso de formarse para poder emprender el rumbo a la consolidación de los aprendizajes en el espacio escolar.

Asimismo, tal protagonismo que se ejerza desde la escuela, debe impulsar en los docentes a ser copartícipes de su formación, a fin de desarrollar los saberes propios que contribuyan a incrementar las competencias fundamentadas en: el saber ser, conocer y hacer, así como también, que sirvan para demostrar, cómo el estudiante percibe y responde en un ambiente de aprendizaje, los estilos cognitivos: divergente, asimilador, convergente y asimilador.

Al mismo tiempo, se demanda que el docente desarrolle un saber pedagógico que debe estar acorde con el contexto de su propia realidad, pero también con la de los estudiantes y de este modo, poder contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza que promueve. Por lo tanto, ello requiere un desempeño profesional autónomo por parte del educador que construya y reconstruya su saber y hacer pedagógico de manera sistemática desde su espacio de trabajo.

En efecto, el docente a través de la reflexión de su ejercicio se apropia de algún saber, por medio del cual desarrolla su práctica pedagógica; saber teórico, práctico y reflexivo, además de las cualidades que debe poseer todo saber; consistencia y pertinencia que forman parte de los atributos. Con estos elementos, se pretende que el docente apoye la construcción de su identidad, la que en la actualidad está sumida en una crisis profunda.

Ante la situación planteada, se intenta que a través del saber pedagógico que posea el docente “lo importante no sea enseñar en el

sentido de transmitir paquetes de conocimientos, sino fomentar los procesos de aprendizaje, desarrollar la afición al estudio, el gusto por aprender” (Pérez Esclarín, 2005, p. 72). Ahora bien, dada la situación desfavorable del planteamiento anterior, se pudiese resolver desde el espacio educativo, si el docente profundizara y reflexionara sobre su labor, si fuese consciente del saber pedagógico que posee y cómo lo aplica en la práctica, evidentemente el profesor recobraría el protagonismo que posee, es decir, representaría una alternativa para el desarrollo exitoso de los estudiantes.

Ahora bien, buscando la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario relacionar el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias de los alumnos como aspectos indisolubles en todo acto de formación, dado que se busca que el docente propicie la calidad en su gestión mediante una excelente conectividad de sus saberes los cuales contextualiza con las necesidades y realidades del estudiante, con el propósito que contribuyan a desarrollar las potencialidades a través de la valoración de la reconstrucción integral del acto de aprender del adolescente.

Ciertamente, el saber pedagógico que posee el docente se intenta que el estudiante adquiera competencias integrales concebidas en el ambiente de aprendizaje en relación a las diferentes áreas del saber, para llegar a la conformación de un ser social integral, comprometido con una realidad en la que él puede aportar su capacidad para ayudar a mejorar su condición personal, familiar, social, educativa y laboral.

Pues, en este caso, se trata de un docente que aborde la realidad educativa con compromiso y seriedad, contrariamente, a aquellos que realizan su intervención pedagógica de manera improvisada; profesores que no preparan sus clases, en algunas veces son como un casete grabado o un disco, que siempre dicen las mismas cosas, (Ander-Egg, 2003). Es decir, se pretende que en la práctica educativa esto no ocurra, puesto que debe tener en cuenta las circunstancias y condiciones en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, debe cuestionar sobre qué saben

los estudiantes, qué capacidades desean desarrollar, así como también, qué saberes tiene sobre la realidad que abordará.

La problemática planteada se concretó en una interrogante, es la siguiente: ¿Cómo es la relación entre el saber pedagógico y el desarrollo de competencias de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta?

Para dar respuesta a la interrogante planteada, se pretende en esta investigación; Determinar la relación entre el Saber Pedagógico del Docente y el Desarrollo de Competencias en los estudiantes de las Instituciones Educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, aportando un recurso fundamental en dichas organizaciones, pues, se necesita consolidar acciones que definan a un docente con alto compromiso de responsabilidad, con carga de valores significativos, que centre su enseñanza en la integración de saberes y la búsqueda propia de la construcción del conocimiento, lo cual brinde la posibilidad en el educando de afrontar la realidad con sus propios recursos cognitivos. Atendiendo a este gran propósito se formularon unos objetivos específicos, a saber:

Describir la construcción del saber pedagógico que aplican los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

Explicar los atributos del saber pedagógico en los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta

Caracterizar los componentes de la integración del saber para el desarrollo de competencias esperadas en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta

Analizar los estilos cognitivos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta

Establecer la relación entre el saber pedagógico y el desarrollo de competencias de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta

Formular lineamientos teóricos para afianzar el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias de los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

MOMENTO II.

TEORÍAS CIENTÍFICAS QUE SUSTENTAN EL FENÓMENO.

La educación de hoy día, requiere de docentes orientados a la excelencia para propiciar cambios relevantes, es decir, docentes que sean eficaces y eficientes en lo que respecta a la práctica pedagógica que éstos realizan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, se considera el saber del docente en el aula de clases, como una excelente herramienta de dicho proceso, pues permite el logro de un aprendizaje constructivo así como también significativo. Sin embargo, es importante destacar que algunos docentes necesitan formarse, apropiarse de saberes para poder afrontar con desafío al colectivo de estudiantes con los que día a día se enfrentan, a fin de generar capacidades en los mismos.

La educación de hoy día, requiere de docentes orientados a la excelencia para propiciar cambios relevantes, es decir, docentes que sean eficaces y eficientes en lo que respecta a la práctica pedagógica que éstos realizan como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, se considera el saber del docente en el aula de clases, como una excelente herramienta de dicho proceso, pues permite el logro de un aprendizaje constructivo así como también significativo. Sin embargo, es importante destacar que algunos docentes necesitan formarse, apropiarse de saberes para poder afrontar con desafío al colectivo de estudiantes con los que día a día se enfrentan, a fin de generar capacidades en los mismos.

Razón por la cual, en este capítulo, se señalan algunos estudios que sirven como antecedentes al referente teórico que sustenta la investigación acerca de las variables abordadas, Saber Pedagógico y Desarrollo de

Competencias. De igual modo, se describen las teorías que las exponen de manera conceptual, para entenderlas con mayor facilidad de acuerdo al espacio donde se desarrollan. Ahora bien, a continuación se presentan las investigaciones realizadas por cada uno de ellos.

Antecedentes de la Investigación

A través de la consulta realizada, se descubrió que son pocas las investigaciones que abordan el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias en los alumnos de educación secundaria, resultando éste un tema bastante innovador. Sin embargo, mediante la consulta efectuada, se encontraron algunos estudios que tocan las variables objeto de estudio. A continuación se reseñan.

Castro (2006) realizó su investigación en la Universidad Rafael Bellosillo Chacín, sobre el Perfil de competencias demandadas en el egresado de la III Etapa de Educación Básica, teniendo como propósito diseñar el perfil de competencias en el egresado de la III Etapa, a partir de los requerimientos socio-culturales y humanos. Este estudio, se sustenta en las teorías de Vélchez (1990), Ministerio de Educación y Deportes (2004), Proyecto Educativo Integral Comunitario (2003), Dolen (2003), Robbins (1999) entre otros. Para tal efecto, se realizó la investigación bajo el enfoque del paradigma epistemológico, positivista, el mismo, fue descriptivo, analítico, aplicado y de campo, con un diseño no experimental – transeccional.

La población que participó, estuvo conformada por 140 docentes, 10 coordinadores y 361 alumnos. Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de la encuesta, mediante un cuestionario para los docentes, alumnos y coordinadores, complementado con un análisis de contenido. De igual manera, para determinar la confiabilidad se aplicó la fórmula Alfa Cronbach, obteniéndose un valor significativo para el instrumento de los docentes y coordinadores de 0,9 asimismo, para los alumnos el valor fue de 1. El tratamiento estadístico consistió en el cálculo de frecuencias, porcentajes y

total de puntajes.

Se concluyó, que el pensamiento crítico y creativo son los más requeridos por el perfil, ubicándose en casi siempre, además de siempre según docentes y coordinadores, mientras que la capacidad para tomar decisiones y la resolución de problemas casi siempre deben estar presentes, ya que se benefician directamente del pensamiento antes señalado. También, se develó que aun cuando en la etapa de estudio, las estrategias no están vinculadas en la planificación por proyecto, las políticas actuales los demandan. De allí, se recomienda, delinear con los docentes de educación básica el perfil del egresado de la III Etapa de Educación Básica, unificando valores, capacidades en las dimensiones del ser, hacer, conocer y convivir.

El aporte de este antecedente hacia la investigación, está enmarcado, en el perfil de competencias del egresado de la III Etapa de Educación Básica, el cual debe estar en plena armonía con su nivel cognitivo, sobre todo que las capacidades desarrolladas estén vinculadas al aprendizaje integral esperado para la conformación del ser social. Además, las estrategias trazadas para la acción docente hacia el alumno, no corresponden con las políticas emanadas por el órgano rector, lo que se considera un aspecto importante a valorizar y tomar en consideración para profundizar.

En la misma línea de acción, Semprún (2006) realizó un estudio en la Universidad Rafael Bellosó Chacín, cuyo título es: Formación del Docente de Educación Integral para el Desarrollo de Competencias Artísticas en Educación Básica, el cual tuvo como objetivo general, determinar la formación del docente de educación integral para el desarrollo de competencias artísticas en educación básica. A través, de una investigación de tipo descriptiva. Teniendo como bases teóricas a: Nava (2003), Leboyer (2003), Vilchez (2002), Alanis (2000) y HayGroup (1998).

Los datos se recopilaron, utilizando como técnica la encuesta, mediante el cual se aplicó un cuestionario a 48 docentes de educación integral. Dicho

instrumento fue validado a través del juicio de cinco (05) expertos en el área, para la validez del contenido. Por otra parte, para la confiabilidad, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, arrojando un índice de 0,99. De igual modo, para analizar la información se empleó la estadística descriptiva. Al mismo tiempo, los resultados del estudio se interpretaron, por medio de un baremo de conversión.

El estudio concluyó, sobre la formación del docente de educación integral en el área de las artes, específicamente, la mediana formación que posee éste en esta área del conocimiento. Por tal motivo, se recomendó plantear la formulación de lineamientos teóricos de formación académica, con el fin de optimizar el desempeño laboral de los docentes de educación integral en la primera y segunda etapa de educación básica.

El aporte de este antecedente, es sustanciable, ya que proporciona información sobre lineamientos teóricos en la forma de cómo construye los saberes el docente, de igual modo, ofrece insumos importantes en relación al desarrollo de competencias del estudiante de educación básica. En este sentido, se necesita consolidar acciones para promover capacidades artísticas en ellos, las mismas, estarían inmersas en todo el proceso de formación del alumno, con la intención de sensibilizar y propiciar creatividad sobre la forma de aprender. Todo lo anterior, se conecta mediante la capacitación del docente en el área de las artes, a fin de dar respuestas a las inquietudes manifestadas por los educandos.

Por su parte, Basabe (2004), realizó una investigación en la Universidad Rafael Belloso Chacín titulada; Representaciones sociales del saber pedagógico: Una aproximación a la pedagogía de la esperanza en la Universidad Rafael Belloso Chacín. Esta, tuvo como propósito: generar una aproximación teórico-práctico a la pedagogía de la esperanza, develando las representaciones sociales del saber en el aula. La investigación se fundamentó en la teoría crítica y en las teorías de Moscovici (1963), Carr y Kemis (1988) y Freire (1999).

Este estudio se realizó, bajo el paradigma cualitativo-crítico y los métodos utilizados fueron: el etnográfico y la reflexión-crítica. De igual modo, en la investigación participaron dos grupos de sujetos constituidos por estudiantes y maestros de sexto grado de educación básica. En este sentido, la información fue obtenida directamente de la interacción de la clase, utilizando para ello la fortaleza que ofrece la observación no partecipe, los círculos de reflexión y la técnica de la galería de imágenes.

La interpretación de la información permitió organizar los hechos en matrices de análisis que originaron las categorías del saber y las representaciones sociales compartidas en el aula como base para la sistematización y construcción teórica-práctica de una propuesta como aporte a la pedagogía de la esperanza.

Este antecedente, representa una contribución para la investigación, ya que suministra información acerca de la construcción del conocimiento a través de las experiencias individuales y sociales, específicamente, ofrece insumos sobre la relación sujeto-realidad, el cual asume la subjetividad como fuente del conocimiento. Evidentemente, estos aportes, resultan bastante interesantes de acuerdo al objetivo propuesto en la investigación.

De igual modo, Sansevero (2004), realizó un estudio en la Universidad Rafael Beloso Chacín titulado; Valores de identidad nacional en la praxis pedagógica de Educación Básica. Esta investigación estuvo conformada por dos grandes objetivos los cuales son: determinar a través de la Teoría en Uso manifestada en la praxis pedagógica de la II etapa de Educación Básica, los elementos metodológicos y epistemológicos inherentes a la conceptualización de valores de identidad nacional. Así como también, explicar estrategias didácticas viabilizadoras de la conceptualización de tales valores.

El estudio se realizó bajo el enfoque introspectivo vivencial, el tipo de investigación fue cualitativa de aplicación metódica, según momentos: documental, descriptivo y explicativo. De igual modo, la recolección de los

datos se hizo mediante la observación no participante e instrumentos: registros A y B y guión de entrevista en profundidad. El espacio que sirvió de escenario para la observación, estuvo representado por los sextos grados de las Escuelas Básicas de la Parroquia Santa Lucía del Municipio Maracaibo y sus docentes.

Los resultados develaron una teoría en uso desvinculada de los elementos metodológicos y epistemológicos base para la contextualización de valores de identidad nacional, caracterizada por una práctica pedagógica transmisiva, reflejo de una posición positivista y una metodología que coarta en los alumnos su interacción sociocultural, clave para la construcción de conocimientos y contextualización de valores de identidad nacional.

Este antecedente, representa un aporte para la investigación, puesto que suministra información acerca de la práctica pedagógica aplicada en la Educación Básica, específicamente, ofrece insumos sobre el diseño de una propuesta didáctica globalizadora y la contextualización de la praxis pedagógica de la II etapa de Educación Básica. Evidentemente, estos aportes, resultan bastante interesantes de acuerdo al objetivo de valor agregado propuesto en la investigación.

Por otra parte, Martínez (2004) de la Universidad Rafael Bellosillo Chacín realizó su estudio titulado: Evaluación del Desempeño Docente en su Acción Pedagógica en la I y II Etapa de Educación Básica, destaca como objetivo general evaluar el desempeño docente en su acción pedagógica en la I y II Etapa de Educación Básica en las Escuelas del Municipio Rosario de Perijá. El estudio se fundamenta teóricamente en los postulados de Vigostky (1986), Rogers (1998), Blanco Di Vora (1994), Asnaz (1996), entre otros.

Para este estudio, se utilizó una investigación descriptiva, con diseño transeccional, contando con un total de 283 docentes y 6 directores de los cuales se extrajo una muestra representativa de 74 de ellos. Para la recolección de los datos, se aplicaron dos cuestionarios conformados por 57 preguntas, cada una con tres alternativas de respuestas, tal instrumento, fue

validado por expertos en la materia y conocida confiabilidad de 0,66 a través de la fórmula de Cronbach.

En cuanto al análisis de los datos, fue elaborado con la aplicación de una estadística descriptiva. A través del cual se evidenció, que las características personales del docente que se requieren es la de ser creativo, puesto que este aspecto le permite innovar dentro de su práctica, convertirse en un investigador de su praxis diaria, actitud que le abrirá el camino para inducir a sus alumnos a un aprendizaje activo y significativo. Además, se recomendó investigar constantemente sobre comportamientos correctos y apropiados, para corregir errores.

En este sentido, el referente expuesto, representa un aporte fundamental para la gestión pedagógica, en virtud que el docente se convierta en un evaluador del trabajo de los alumnos, a fin de considerar su trabajo como ente que incentiva a los educandos a aprender haciendo mediante un clima centrado en el que aprende y principios básicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho antecedente, fundamenta la variable saber pedagógico, permitiendo definir líneas de acción respecto a esta variable.

Asimismo, Corona (2003), realizó su estudio en la Universidad Rafael Beloso Chacín, el cual presentó por título: Plan de Capacitación para desarrollar una Gerencia Efectiva en el Aula, tuvo como finalidad, proponer un plan para desarrollar una gerencia efectiva en el aula en las escuelas del Municipio Rosario de Perijá sector 4. Este autor, se sustentó en las teorías del constructivismo, teoría humanística de Carl Rogers (1991) y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1990). El tipo de investigación fue proyectiva, descriptiva de campo y documental con un diseño de tipo no experimental.

La población estuvo compuesta por 160 docentes. Además, para recolectar los datos se empleó como técnica, la observación por encuesta y como instrumento un cuestionario diseñado para el momento (Cogue, 2002),

los cuales fueron sometidos a un proceso de validez de contenido a través del juicio de (10) expertos en el área de la ciencia y educación, para la confiabilidad de los datos, se aplicó una prueba piloto a 20 docentes utilizando el coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo como resultado un índice de 0,99, lo cual verifica la confiabilidad.

Por otra parte, en cuanto al análisis de los resultados, estos se hicieron tomando en consideración las dimensiones e indicadores de la variable objeto de estudio. De la misma forma, la tabulación de los datos se hizo mediante procedimientos estadísticos descriptivos; frecuencias absolutas y relativas.

La investigación realizada evidencia, que los docentes de las escuelas básicas seleccionadas para el estudio, tienen necesidades de capacitación, tanto individuales como institucionales, específicamente área gerencial al concluirse que tanto en la planificación organizacional, dirección y control, hay debilidades por lo cual no se facilita el desarrollo de su práctica pedagógica con los alumnos. A tal fin, se recomienda un plan de capacitación para el personal, ofrecido en la investigación.

El antecedente referido, aporta a la investigación insumos teóricos sobre formación docente, donde se puntualiza la necesidad de capacitación para poder promover una práctica pedagógica acorde a las realidades del contexto del educando, actividad que debe estar contemplada de manera prioritaria, dentro de planificación de la organización educativa.

Finalmente, se consideró pertinente incluir el estudio realizado por Lúquez (2003) de la Universidad Rafael Belloso Chacín, con su investigación sobre La Acción Docente y la Construcción del Conocimiento, se analizaron las aplicaciones de posturas epistemológicas que prevalecen en la acción docente universitaria y sus aportes en la construcción del conocimiento. Igualmente, las teorías base del estudio fueron: Epistemología de la Acción Docente y Enfoques del Aprendizaje. Metodológicamente, la investigación estuvo orientada a través de lineamientos descriptivos y explicativos.

Esta investigación se realizó en las universidades con programas de carrera docente, de presencia en el Estado Zulia. La población estuvo representada por alumnos y docentes del último nivel de Práctica Profesional; docentes e investigadores activos. Mientras que la recolección de los datos, se obtuvo a través de técnicas variadas: matriz interpretativa, aplicada a docentes y estudiantes; así como también, guión de discusión académica entre docentes e investigadores activos. De igual modo, el análisis realizado, atendió a procedimientos descriptivos frecuencial-porcentual de contenido y comparativo constructivo, respectivamente.

El estudio reveló, que la postura epistémica prevaleciente es, según los docentes, la transformacional y socializada, a tenor de los estudiantes; lo que puede constituir una fortaleza para la construcción del conocimiento. Entre tanto, el ejercicio constructivista detectó severas debilidades cognitivas estudiantiles. Por otro lado, para el encuentro académico, las discusiones generaron elementos teóricos que permitieron diseñar un modelo estructurado en niveles de aprendizaje, componentes y subcomponentes, que lo aproximaron al proceso de construcción del conocimiento en el contexto empírico universitario.

Con base a estos resultados, se consideró relevante revisar el modelo de acción docente actual y su repercusión en las condiciones igual que las situaciones inherentes a los procesos de construcción del conocimiento en el aula. Ahora bien, este antecedente, constituye un aspecto importante para las variables: saber pedagógico y desarrollo de competencias, ya que se evidencia correspondencia entre ambas. Del mismo modo, aporta insumos sobre la aplicación de técnicas estadísticas propias para relacionar las variables.

Bases teóricas

Los fundamentos teóricos de esta investigación que a continuación se describirán, sirven para presentar de manera sistematizada las variables;

Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias, cada una apoyada en constructos teóricos, según las ideas de los autores consultados. Tales criterios, fueron considerados como elementos importantes que sirven de soporte para realizar la contextualización sobre la realidad investigada.

SABER PEDAGÓGICO

En este apartado es importante comenzar por comprender las implicaciones del término saber, ya que según Zambrano y Díaz (2006) el verbo guarda una profunda y estrecha relación con el conocer. A los efectos de ejemplificar esto, se dice que alguien sabe mucho o poco de un tópico, de igual modo, también se dice; que alguien conoce de algo, indicando con ello que sabe de lo que conoce. En este sentido, los términos; saber y conocer en el lenguaje popular son utilizados de manera indistinta, para lo cual no resultaría sorprendente que las personas los usen sin detenerse a pensar realmente en su horizonte de verdad.

Asimismo, estos verbos son utilizados con igual discriminación en el lenguaje escrito y oral, buscando con ello identificar una operación de dominio sobre una cosa, objeto o situación. “El saber aparece, en su generalidad como el resultado de una profunda relación que mantiene el sujeto con un objeto de conocimiento. Así, alguien que reflexiona lo que conoce alcanza un dominio sobre tal conocer” Zambrano (2006, p. 226). Visto así, según el autor, el dominio no aparece en la práctica del conocer o al menos parece diferente, puesto que tal conocimiento es cambiante y transitorio, es decir, el ejercicio del saber, se vincula con la práctica de la reflexión sobre algo ya obtenido.

De acuerdo con lo que plantea Díaz (2006, p. 18), por saber “se entiende el conocimiento general, así como la técnica que se considere adecuada para dar información en torno a un objeto o conjunto de tales técnicas o, también, al conjunto más o menos organizado de sus resultados”.

Ahora bien, sobre la base de lo anterior, se puede decir que el saber esta relacionado con conjuntos articulados de conocimientos contruidos por el individuo en relación con el contexto cultural, que le permitan orientarse en relación al mundo que le rodea. De igual modo, reaccionar frente a dicho entorno, comunicarse con otros y hacer progresar sus propios conocimientos, implicaría desarrollar la autonomía personal.

En este propósito, resulta evidente, que en el plano escolar, el saber tiene bastante repercusión tanto en docentes como estudiantes, pero este apartado está dedicado al docente, aunque en escena los vincule a ambos. Pero aquí, la cuestión estriba en los saberes con los cuales el docente se forma, específicamente sobre la práctica pedagógica que conlleva al saber pedagógico.

Lo anterior, admite que la escuela se define por una cultura entendida como el conjunto de saberes, concepciones prácticas y discursos que circulan en los ambientes de las instituciones educativas, así como también, en los contextos específicos donde están ubicadas las organizaciones, como parte de una cultura de la sociedad que le rodea; en consecuencia de éstos aspectos institucionales y culturales son los que de alguna u otra forma condicionan la construcción de los saberes pedagógicos que forman parte de las estructuras cognitivas del docente, los cuales elabora y maneja en la cultura escolar (Díaz, 2006).

El saber pedagógico según Zambrano (2006, p. 227), es “el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tiene lugar en el aula de clases”. En este sentido, el autor manifiesta que el saber pedagógico se constituye en el individuo cuando éste, a través de su acción, se enfrenta continuamente con procesos de interacción docente-estudiante-docente. En tal interacción, se producen situaciones en las que el estudiante resiste al saber del profesor; ya que hace todo lo que esté a su alcance para imponer su forma de ser.

Así pues, la manera como el docente hace frente a las resistencias del estudiante constituyen un saber que se va adquiriendo poco a poco a través del tiempo. Este saber no es cuestión de ser enseñado, así como tampoco existe una receta que permita su aplicación. Si bien es cierto, éste se va fomentando en el docente a medida que se propician ambientes favorables de intercambio en el aula de clase.

En efecto, la configuración del saber pedagógico se produce evidentemente en el aula de clases donde tienen lugar los saberes, mediante las diferentes situaciones imprevistas de resistencia o aceptación que se generen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Zambrano, 2006). Es decir, el saber pedagógico, también tiene su espacio en la forma como el docente aprende a comunicar lo que sabe de su conocimiento producto de la experiencia. Las estrategias, didáctica y maneras de conducir la clase proporcionan las formas originales de reflexión que el profesor realiza respecto del conocimiento. Tal práctica, expresa la forma del ser docente, constituyéndose esto, en una dimensión del saber pedagógico.

Por otra parte, Gallego Badillo citado por Díaz (2006, p. 43) “refiere el saber pedagógico como una entidad cognitiva y procesual sometida a situaciones permanentemente de interacción, construcción, y reconstrucción que se dan al interior del sujeto”. Según se ha citado, el autor expone que este constructo teórico se constituye en el docente como parte de la cotidianidad que éste vivencia en su práctica, ante lo cual, le permite reflexionar sobre su labor, haciendo explícito un saber que le es suyo y lo manifiesta en cada oportunidad de enseñanza que este propicia, pues, lo ha descubierto en su experiencia escolar.

Ahora, los docentes en este continuo enfrentamiento con las situaciones escolares que le proveen de saberes, como fundamentos concientes e inconcientes de su práctica pedagógica, los cuales contribuyen a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican la actuación profesional. Para Díaz (2006), el reflexionar sobre el

proceso de contribuir a crear teoría, establece un nuevo vínculo desde el cual se replantea la formación permanente del docente, como opción de su desarrollo personal y profesional, formación entendida como: construcción del saber pedagógico de los docentes; teoría que será abordada en los próximos apartados de esta investigación.

Construcción del Saber Pedagógico

Partiendo de los planteamientos expuestos con anterioridad, se definió con claridad el saber pedagógico, el cual se concibe; como las acciones que realiza el docente en relación a las intervenciones con sus estudiantes a través de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se le presenten. Por esta razón, se considera pertinente abordar en los párrafos que preceden el tema en cuestión; construcción del saber pedagógico.

Se trata entonces, de explicar la construcción del saber pedagógico de los docentes, desde las perspectivas profesional y de experiencia, lo cual permite descubrir las estrategias empleadas por éstos, que dan sentido a las acciones pedagógicas con las que aborda el aula de clases. Igualmente, el docente en su actuación pedagógica enseña saberes y al hacerlo, construye saberes (Díaz, 2006). Éstos, son producto de la relación entre sujetos; docente-estudiante, considerado el primero como: un objeto, mientras el segundo como objeto de la situación didáctica, no obstante, sería poco probable que el docente, pueda desarrollar a plenitud sus saberes sin antes haber tenido un acercamiento y participado de la dinámica de una clase.

Lo anterior expuesto por el autor precitado, permite entonces establecer un acercamiento del sujeto hacia el objeto, a lo mismo; de lo objetivo se transita hacia lo subjetivo e intersubjetivo. La práctica de la práctica conlleva a la discusión teórica y reflexiva, así como, a la reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los docentes. Es por ello, que el docente debe ser un generador de conocimientos, cuando reflexiona y

realiza teoría desde la práctica, a lo sumo de efectuar la reconstrucción y la resignificación de la misma.

Para realizar en definitiva, los procesos anteriores: reflexión, teorización y producción del conocimiento, por parte del docente, se requiere de un proceso formativo. Éste en principio, es cuestionado por el bajo impacto que produce la formación inicial de la cual se apropia el docente, pues, esta generalmente se encuentra descontextualizada del plano real de trabajo. Las instituciones de formación docente no presentan un panorama que pueda brindar la oportunidad a quienes se forman, a bien de articular la teoría con la práctica desde el comienzo de su instrucción. Así pues, éstos en el papel ya como docentes tendrán que valerse de los recursos y estrategias para enfrentar las diversas situaciones que impone la práctica pedagógica.

Por esta razón, surge un interés en investigar la importancia del conocimiento de los docentes y como lo construyen, que según Montero (2002) esta motivado a factores prácticos, políticos y académicos, estableciendo entonces relación con algunas de las ideas planteadas por Díaz (2006), en cuanto a la construcción del saber abordada desde las dimensiones; profesional y experiencia.

Ciertamente, para Montero (2002), el fundamento de este constructo profundiza más allá de los factores que él expone, éste radica su argumento en tres componentes principales para la construcción del conocimiento del docente, como lo son: aprender a enseñar; el cual hace referencia al marco conceptual que define el conjunto de preocupaciones sobre las características del conocimiento en la enseñanza, valoradas por el saber de los docentes. Un segundo componente, es la profesionalización docente; éste se sitúa en el cuerpo de conocimientos común sobre la enseñanza, obtenidos por el análisis de su experiencia, en cuanto a las diferentes oportunidades que el docente tiene para formarse profesionalmente.

En este marco, también se encuentra un tercer componente; formación del profesorado, constituido por la toma de decisiones que se atribuye a la

obtención del conocimiento a través de la enseñanza compartida por docentes, fundamentadas del currículum de formación, más allá, de atribuir a esta formación un cúmulo de habilidades y una buena cantidad de credenciales.

A los efectos de establecer relación, con respecto a la construcción del conocimiento se presentan cuatro tipos; los mismos, obedecen a dos dimensiones, la primera es; la epistemológica; que deriva de lo racional-experimental y segundo la dimensión psicológica; que se deriva de lo explícito-tácito (Díaz, 2006).

Ambas dimensiones son consideradas como referencia para este constructo por Porlán y Rivero citados el mencionado autor, como fundamentos para los estos cuatro tipos de conocimientos: saberes académicos; definidos como el conjunto de concepciones disciplinarias que tienen los profesores, bien sea del contenido del currículum o de las ciencias formales de la educación. Los cuales se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. Los saberes basados en la experiencia; son considerados como el conjunto de ideas que los docentes desarrollan durante el ejercicio de la profesión, tomando en cuenta los aspectos de: aprendizaje, metodología, contenidos, planificación, evaluación y objetivos.

Una tercera dimensión son; las rutinas y guiones de acción, consideradas éstas como el conjunto de esquemas implícitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula de clases, contienen pautas de actuación concreta y estandarizadas, Por último, las teorías implícitas; dimensión que denota mas bien a un no saber que a un saber, en el sentido que son supuestos que pueden dar razón a las creencias y de las acciones de los docentes en función de categorías externas (Díaz, 2006).

Ahora bien, según el contraste realizado, en torno a las teorías expuestas, la construcción del saber pedagógico; se inicia de manera gradual y progresiva, no solo con la acumulación y reproducción de conocimientos derivados de la formación del docente en instituciones educativas, con la

intención de formarse conceptos, así como también, supuestos que posteriormente desarrolla en el aula de clase, sino además como fundamento para la construcción o recuperación crítica, utilizando para ello, los procesos reflexivos que subyacen de la práctica pedagógica y en los contextos académicos institucionales.

Según lo observado, a la par de conducir a un posible mejoramiento o estancamiento de la misma práctica, pueda llegar a contribuir el cuerpo teórico de su saber pedagógico (Díaz, 2006). En fin, a los propósitos de conocer esta formación de saberes, se necesita entonces, abordar la teoría para conocer con profundidad y más concretamente sobre la naturaleza del saber en cuanto a su ser, expresada en tres tipos: saberes teóricos, prácticos y reflexivos, los cuales se desarrollarán a continuación.

Saber Teórico

Los docentes se acercan de diversas formas al saber teórico como realidad conceptual. En teoría, hay otros saberes que son compartidos; saberes académicos y técnicos, que evidentemente llegan a formar intrínseca de todo lo que ha sido el conocimiento del hombre. Ahora bien, el saber teórico es asimilado como uno de los componentes básicos del conocimiento humano; es decir, se supone, que de todo lo que se conoce existe una realidad teórico abordada por dos características, la primera que lo comparte la comunidad y la segunda, que existe, pero que se duda de él (Díaz, 2006).

Al respecto, Abaggganano (1974) citado por el anterior autor, expone que “el saber teórico está referido a tener conocimiento de un objeto, bien de manera general o limitada”, “también puede asumirse como una elaboración cognitiva”. En este caso, el autor manifiesta que el saber se produce en el docente, cuando éste toma conciencia del saber, el cual es examinado a partir del estudio que conlleva a la formulación de teorías y de acuerdo con el

desarrollo de los procesos cognitivos, se produce la metacognición, es decir, la reflexión del conocimiento del que tiene conciencia y dominio.

Por su parte, Tallaferro (2006, p. 270) define el saber teórico “como los conocimientos propios del campo profesional, que van a regir la práctica, y ésta se ve como la simple aplicación de esos conocimientos, estableciéndose una relación jerárquica y unidireccional de la teoría a la práctica”. En relación a ello, se precisa que los conocimientos forman parte del docente, los cuales son heredados mediante la cultura profesional en la que este estuvo inmersa esta persona. En el constructo teórico, se observa claramente una visión lineal y simplificada de la relación; teoría-práctica que dimensiona la teoría y reduce la complejidad de la práctica.

A los efectos de lo anterior, el saber teórico constituye un valioso aporte al saber pedagógico puesto que enmarca cada momento de la reflexión y cada instante de la observación producto de la compleja relación pedagógica entre sujetos que interactúan. Este saber es una fuente para quien aspire al título de pedagogo. No obstante, este saber es un saber producto de otros saberes de la vida (Zambrano, 2006).

Es importante destacar, que la teoría se construye a partir de la reflexión del docente, sobre y desde sus prácticas, tal función protagónica asumida por la teoría es necesario valorarla en la producción del conocimiento. En efecto, las teorías son producidas por los mismos docentes desde los contextos de interacción donde se desarrolla la actividad escolar (Díaz, 2006).

Por otra parte, el saber teórico se evidencia por el dominio conceptual, enunciados, hablar y escribir con propiedad, la importancia de este saber no es algo que está sometido a discusión, pero en algunos casos, se le atribuye mayor importancia a la práctica que a la teoría, ya que está relacionada con argumentaciones de índole conceptual, es decir lo escrito.

De la relación anterior, se infiere que la teoría es lo que se escribe (teoría), pero lo que tiene valor es lo que se hace (práctica); lo que convierte

este hecho en una propiedad distinta de una acción que corresponde a la vida del docente. Esta afirmación, encuentra su explicación en la vida cotidiana en la escuela, sobre todo, en las relaciones e interacciones que se desarrollan en torno a ella (Díaz, 2006).

En este sentido, en las instituciones educativas objeto de estudio los docentes ejercen sus prácticas pedagógicas aplicando los conocimientos propios obtenidos durante su formación profesional. Esto implica, que los fundamentos teóricos que éstos poseen pueden ser aplicados directamente en la realidad escolar, con el propósito de recorrer un camino en el que prioriza su acción de lo teórico a lo práctico.

Saber Práctico

Esta categoría de saber, hace referencia en contexto al saber hacer, aplicaciones, al saber implícito y a las elaboraciones del docente desde su particular sentido. Asimismo, este saber práctico se remite a la aplicación de un saber teórico ante la necesidad del trabajo escolar. En tal sentido, son los docentes quienes construyen sus elaborados verbales, orales y escritos, de acuerdo con el estudio y naturaleza que oriente sus intenciones y actuaciones dentro de la comunidad a la que pertenecen (Díaz, 2006).

Significa entonces, que para Tallaferro (2006, p. 270) la práctica trae consigo, además de actos observables, “es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar hablar y sentir; vale decir la práctica está cargada de teoría”. Tal planteamiento, sirve para exponer que el saber práctico, aborda todos esos conocimientos, de manera concreta, es decir, se basa en la lógica del pensamiento, a modo de asumir acciones sistematizadas como parte de la cotidianidad. No obstante, es un saber constituido por principios y pautas de actuación, vinculados a contextos escolares concretos, poco relacionado con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación.

En tal sentido, la vida cotidiana de los docentes depende en gran parte del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. En fin, las diversas situaciones propias del aula de clase activan los recursos intelectuales del docente, en relación a: conceptos, teorías, creencias, valores, procedimientos, rutinas. La mayoría de estos recursos son de carácter implícito y su eficacia consiste en establecer vinculación de ellos a esquemas y procedimientos de forma automática. En consecuencia, “la práctica se convierte en un elemento imprescindible en la actuación y formación del docente, no solo por lo que tiene aplicación, sino como generadora de teoría” Díaz (2006, p. 121).

Los saberes prácticos, son en definitiva el resultado de una reflexión crítica que ayuda a establecer nexos significativos entre los saberes académicos y los empíricos, de tal manera, que este saber, es asumido por los docentes como derivado de la experiencia cotidiana, aplicación del saber teórico, instancias para construir conocimientos y consolidado por la experiencia, desde esta perspectiva surgen los saberes experienciales, aplicables y demostrables (Díaz, 2006).

Sin embargo, en los contextos de las instituciones educativas el saber práctico forma parte de la actuación del docente, producto de la experiencia, así como también, este saber, mediante su accionar genera teoría. Es decir, los docentes asumen el compromiso cada vez más en profundizar su práctica, de manera que contribuyan con su gestión a desarrollar competencias en los estudiantes de los subsistemas a los que pertenecen.

Saber Reflexivo

Así como el docente posee una concepción del saber; desde las perspectivas teóricas y prácticas, también este posee un saber reflexivo que se construye desde la conciencia y del cual resultaría importante conocer cómo se manifiesta en su discurso pedagógico. A razón de lo anterior, la

reflexión personal es vista como un proceso de desarrollo, pues le permite al individuo; analizar, reconstruir su práctica y formularse preguntas sobre su labor personal y profesional (Díaz, 2006).

Por su parte, Chacón (2006, p. 336) afirma que:

La reflexión se asume como un proceso de revisión, reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente.

En este sentido, la autora expresa que reflexionar es mucho más que una norma, en consecuencia, implica un acto de pensamiento capaz de ayudar a explicar las prácticas que se desarrollan, a modo de poder justificar las acciones y explicitar la intencionalidad de la acción pedagógica en el contexto de la enseñanza. Por esta razón, es necesario transformar los espacios escolares, en ambientes de acción y discusión sobre los saberes concebidos mediante la interacción del docente en el entorno escolar.

Según Díaz (2006, p.123), reflexionar “es cuando el sujeto está conciente de su mundo de experiencias, de valores, intercambio simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos”. Este constructo supone, un esfuerzo por considerar importante la reflexión de las acciones sobre la actuación del docente en el contexto escolar.

Como puede apreciarse, el saber reflexivo ocurre en todas las actitudes deliberadamente cognoscitivas, propiciadas por el contexto escolar. Por consiguiente, este saber, generalmente rebasa su campo mas allá de las labores de la ciencia y la filosofía, construyendo hábitos y extendiendo su rigor y severidad a otros comportamientos y haceres populares; hasta llegar a convertirse, muchas veces en verdades de sentido común y adquisiciones del conocimiento vulgar. Ahora bien, en atención a los planteamientos expuestos, en los párrafos que anteceden, el saber reflexivo es percibido por

los docentes, como: saberes autoconstruidos y no socializados, conciencia sobre el saber y por último reflexión sobre la práctica (Díaz, 2006).

De tal manera, los docentes de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, reafirman su capacidad reflexiva, mediante la revisión de su gestión reflexionen mirando desde adentro su actuación, a la vez de cuestionarse cada paso que dan. Situación ante la cual, el docente aplica el saber reflexivo, como aspecto que coadyuve a su evolución durante el proceso formativo, contribuya a desarrollar sus propias habilidades, así como también, a la toma de decisiones.

Atributos del saber Pedagógico

Los atributos del saber pedagógico de acuerdo con Díaz (2006, p. 126) se refieren "...cualidades del saber, propiedades que revelan en el discurso y/o conversación con los docentes". Esto, tiene implicaciones importantes en el ejercicio cotidiano de los docentes del subsistema de educación secundaria, dado que cada uno de los docentes desarrolla permanentemente un saber pedagógico al cual le agrega cualidades a partir de la praxis que ejecuta.

Es decir, se considera el discurso y conversaciones como procesos significantes de la acción que realizan los docentes mediante procedimientos simbólicos por necesidades, además de prácticas sociales, con el propósito de formar y orientar a los estudiantes en el grado del conocimiento de las áreas en función de sus actuaciones en torno sus reflexiones. Asimismo, el discurso pedagógico utilizado se convierte en un recurso comunicativo con la finalidad específica de establecer relaciones verbales variables por la capacidad de quienes lo propician, a fin de darle solidez igual que coherencia mediante la consistencia, también contextualizándolo en los escenarios donde se desarrolla, a través de la pertinencia (Ramírez, 2004).

Por otra parte, Montero (2002) destaca como atributos del saber dos componentes relacionados con el saber sustantivo y el saber sintáctico. En

cuanto, al saber sustantivo se asocian a marcos conceptuales de experiencia o paradigmas que se emplean tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos. En lo referente al saber sintáctico, constituye los medios por los cuales se introduce y acepta un nuevo conocimiento.

Tomando en cuenta el planteamiento antes expresado, los atributos del saber abarcan todas las cualidades que caracterizan el conocimiento que posee el docente enfatizando un plano teórico-conceptual donde prevalecen los argumentos presentes por las distintas disciplinas, y el saber gestado en el plano experimental, el cual impulsa la adquisición de nuevos conocimientos.

En esta línea de pensamiento, Tallaferro (2006) considera la reflexión como un atributo fundamental del saber pedagógico, el cual constituye una forma de ser a la que están llamados maestros, profesores y estudiantes. De allí, la importancia de generar espacios en las instituciones educativas, que se traduzcan en oportunidades para que los diferentes actores desarrollen formas particulares de acceso al conocimiento.

En efecto, la reflexión como atributo del saber pedagógico enfatiza la confrontación con las acciones ejecutadas a partir de la identificación de razones que avalan o no lo emprendido, de acuerdo con los propósitos educacionales y las aspiraciones del colectivo docente, el cual busca capacidades para generar saber pedagógico. Desde esta perspectiva. Los atributos del saber pedagógico sientan las bases del conocimiento en los docentes y sirven de fundamento para desarrollar saber práctico y producir saber teórico.

En resumen, los atributos del saber acentúan la posibilidad en los docentes de interactuar de manera consciente con el conocimiento que aportan las ciencias, asimismo el proveniente de la realidad y la experiencia, producido por la vivencia diaria de estos en el ambiente educativo. Es así,

como Díaz (2006) incluye dos atributos del saber: consistencia y pertinencia, los cuales se describen a continuación.

Consistencia

La consistencia del saber esta “definida por la solides y coherencia entre sus componentes”... Díaz (2006, p. 126). Es decir, estos componentes están relacionados con; la aplicación del saber, la comparación con otras referencias, el refuerzo de los pares, así como también, por la consistencia que debe tener la propiedad de poder contribuir a resolver un problema. Ahora bien, en cuanto al primer aspecto relacionado con la aplicación del saber; evidentemente, es producto de la seguridad que la persona o en el caso específico el docente, debe tener cuando interactúa entre saberes, ante la cual el contexto es representativo para la puesta en práctica de los mismos.

La referencia anterior sirve para ilustrar que la solidez del saber tiene sus límites y que efectivamente, en algunos casos están determinados por el contexto de aplicación y la confianza que se tenga o no de ese saber. De igual modo, cuando se establece la comparación con otras referencias, la consistencia esta acompañada por la autoridad académica y en contraste con el planteamiento anterior, el docente está provisto de una solidez del saber, ya que se siente seguro de sus dominios cognitivos, los cuales ha adquirido en su formación profesional.

En este sentido, los docentes deben estar concientes de los conocimientos que emplean cada día, es decir, el conocimiento del sentido común. Es decir, la pertinencia tiene relación con el llamado discurso experimental o discurso local en el sentido que, generalmente, expone situaciones sociales, puesto que sus significados dependen de un contexto específico surgidos de prácticas y objetos compartidos entre los participantes. Esto tiene sus implicaciones, puesto que el docente muestra la

solidez de su discurso en relación a las realidades que se encuentra sometido día a día, a través de la interacción continua con los estudiantes y compañeros con quien comparte sus labores académicas (Bernstein, 2003).

Lo planteado refiere, a que el docente puede muy bien hacer traspolación de saberes al contexto de ejecución. Es decir, en la acción emprendida, éste se establece sus propias coordenadas, situación ante la cual muestra su contexto, construye un espacio, un tiempo y unos actores. En efecto, el escenario anterior, enfatiza que la interacción que se propicie entre el colectivo de docentes resulta bastante productivo, puesto que, el refuerzo que se realice también contribuye en gran medida para que los profesores tomen conciencia de su saber.

Ahora bien, cuando se produce en el espacio de acción; llámese escuela o realidades de la vida cotidiana, la resolución de un problema o situación producto del análisis y reflexión, el saber tendrá significado, constituyéndose socialmente útil. En este sentido, se considera la consistencia del saber como atributo, la cual se puede asumir desde tres puntos de vista: mediado socialmente, asociado a la autoridad académica y consolidado por la experiencia. Asimismo, la consolidación del saber se construye precisamente por la experiencia y la práctica consecuente puesta en acción (Díaz, 2006).

De acuerdo con lo anterior, los docentes de las instituciones educativas, fortalecen desde su acción la aplicación de saberes a través del discurso que utilizan, éste consiste en mediar las situaciones de aprendizaje de forma coherente para contribuir a solucionar problemas o conflictos entre los miembros que laboran en la institución.

Pertinencia

La pertinencia del saber de acuerdo con Díaz (2006, p.129) se refiere a “la correspondencia entre el saber y su uso; es decir, relacionar su uso y

aplicación” ". En este planteamiento, el saber está constituido por la versatilidad que se tenga del saber y el conocimiento obtenido en la formación universitaria. Razón por la cual, en algunos casos se presentan signos que indican que lo que sabemos no resuelve ni se corresponde con las necesidades y demandas de la realidad.

En este sentido, el docente se convierte en un ente reflexionador, dado que éste toma conciencia de la acción pedagógica emprendida en el espacio escolar, situación ante la cual, surgen discrepancias internas relacionadas con; el saber que posee y las demandas que se producen en el contexto de acción, que lo obligan a apropiarse de lo que esté a su alcance para poder desempeñarse eficazmente (Díaz, 2006).

Se trata entonces de docentes que varían su discurso pedagógico de uso especializado y los ubican en una relación interlocutiva con el estudiante, en el que se forma una relación de compromiso a dejarse orientar, por las características que presenta el mismo. En este sentido, la intención primaria del docente, es captar su atención, posteriormente haciendo uso de sus competencias establece nexos entre el conocimiento y las afirmaciones que pueda hacer del mismo, cuando lo aplica a situaciones reales.

Lo anterior expresado deja en evidencia, que se constituye la pertinencia del saber desde el momento en el cual, se garantiza un proceso orientado más al aprendizaje que a la enseñanza; en donde el alumno es el foco para asegurarle su condición activa en la comprensión y uso del conocimiento utilizando para ello la vivencia de realidades en las cuales se apoya el conocimiento mediado por el docente, como garantía de promover aprendizajes (Ramírez, 2004).

Por otra parte, la pertinencia se manifiesta en algunos casos como componente reflexivo, ya que se hace un diálogo interno para dilucidar entre su saber en relación con las situaciones particulares del aula de clases. Es decir, esta toma de conciencia está orientada entre el saber y su uso en un contexto determinado. Por lo cual, resulta muy importante que el docente

establezca en su práctica pedagógica, diferencias entre su saber teórico y práctico de acuerdo al contexto de aplicación (Díaz, 2006).

En síntesis, la pertinencia del saber referida a los docentes que laboran en las instituciones educativas estudiadas, se considera un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debido a que su aplicación promueve prácticas pedagógicas enmarcadas en los propósitos reales de lo que se pretende enseñar. En efecto, esta cualidad que posee el docente es necesaria, debido a que su acción contribuye cada vez más a mejorar la calidad educativa, a fin de alcanzar con éxito los objetivos propuestos por la organización.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Desde hace cierto tiempo, se ha hablado mucho del término competencias, el cual en principio, estaba relacionado meramente al campo de las organizaciones empresariales. Pero como bien es cierto, esta terminología también se ha empleado en infinidad de oportunidades para referirlas al campo educativo, específicamente a los estudiantes, teniendo como principal argumento; la necesidad de formar profesionales con ciertas competencias para ser capaces de responder a las demandas de la sociedad actual. Así como también, el que éstos, puedan insertarse armoniosamente en espacios laborales a fin de reafirmar sus potencialidades en las áreas del saber en los cuales han sido formados.

Partiendo de esta premisa y pensando en los aprendizajes obtenidos en la escuela a través de la interacción constructiva entre docente-alumno para la adquisición del conocimiento, resulta evidente, que la formación de estos estudiantes no puede estar centrada solamente en la transmisión de conocimientos y contenidos de todo tipo. Esto sería en principio, un ingrediente que se añade para el desarrollo de competencias, resultando esto insuficiente, ya que lo que se persigue con las teorías educativas actuales para la construcción del aprendizaje significativos no es la mera

transferencia de información y conocimiento, sino que busca capacitar a la persona, conseguir que haga algo que hasta entonces no hacía ni realizaba.

Ahora bien, la interacción docente-alumno a la que se hace mención es la producida en el contexto estudiantil, originada principalmente por la correspondencia de la información que se socializa en el aula de clases, donde el estudiante debe ser copartícipe en su proceso de aprendizaje, partiendo inicialmente de la reflexión que el docente realice de la práctica pedagógica ejecutada. Con esto se pretende crear un equilibrio entre los saberes que posee el docente en relación a los que debe asimilar el estudiante, buscando entonces, capacitarlos para que éstos puedan asumir y desempeñar roles en su vida cotidiana.

Evidentemente, lo anterior hace una simple referencia al desarrollo de capacidades a través de la estimulación que el alumno ha recibido de su mediador del aprendizaje en el hecho educativo. Pero el tema en cuestión, es que estas capacidades son potencialidades susceptibles de actualizarse en competencias. Es decir, son el potencial de partida que posee cada alumno y que a través de la motivación y desarrollo se convierten en competencias.

En este sentido, resulta oportuno diferenciar una capacidad de una competencia. Se habla de capacidad cuando se está haciendo referencia a poder ser, a suficiencia para algo, en cambio, cuando se habla de competencia, quiere decir idoneidad, apto para, experto en, entre otros. En efecto, el desarrollo de capacidades convierte a éstas en competencias. Las capacidades se pueden situar en distintos momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, hacia el principio del mismo o hacia el final, como potencialidades, intenciones, direcciones que se han de seguir, o como competencias, logros, metas que se pretenden conseguir (Castillo, 2003).

Por su parte, Leboyer (2003) expone que el desarrollo de competencias son el resultado de experiencias dominadas, como resultante que la gestión de las carreras profesionales puede ser por si misma, gracias a la movilidad bien administrada, generadora de competencias nuevas. Además, el

desarrollo de las competencias y la gestión de la carrera profesional no son mas que una misma actividad, en la medida en que las decisiones de la movilidad ya no se toman solamente en función de las capacidades del individuo o para cumplir nuevas funciones; también se toman para proponerle nuevas experiencias que le permitan desarrollar competencias que para este individuo les resulten útiles.

Pues, las competencias, no son cualidades innatas que la experiencia no hace más que desarrollar. Es decir, no se enseñan como si tuviera lugar una simple transferencia de saberes del profesor al alumno. Significa entonces, que son el fruto de una experiencia buscada y explotada activamente por aquel que participa en ella, práctica que permite la integración con éxito de los conocimientos y del construir competencias inéditas (Leboyer, 2003).

Mientras tanto, Tobón (2006, p. 49) define la competencia como:

...procesos complejos que las personas ponen en acción – actuación - creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral – profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno.

En este sentido, el autor expresa que las competencias constituyen un saber hacer en contexto, lo cual implica el análisis, reflexión y el manejo de problemas del entorno, ya sea de la vida cotidiana o laboral, mediante el uso de conocimientos y de recursos de la situación, a fin de aportar herramientas para la construcción y transformación de la realidad de este individuo en un ser integral.

Asimismo, Alles (2005), manifiesta que cuando se habla de desarrollo de competencias se hace referencia a las actividades que se realizan con el

fin de mejorar la actuación o desempeño de una competencia en particular. Ya que la clave para el desarrollo de competencias se basa en aprovechar de las propias experiencias de la persona, para que esta adopte una actitud crítica en cuanto a la manera de cómo se perciben y se resuelven los problemas, y sea capaz de analizar sus propios comportamientos, a bien de medir su actuación en la comunidad que vive.

En síntesis, el desarrollo de competencias debe ser entendido como un proceso en el que se adquieren determinados comportamientos cuya integración de éstos produce el desarrollo de la competencia, en el cual se integran distintos tipos de conocimientos y se orientan a que los individuos puedan utilizarlos en contextos relevantes para si mismos.

Según los autores antes citados, se podría entender que el desarrollo de competencias debe estar asociado a la integración del saber; entre ellos tenemos: el conocer, hacer y convivir, así mismo, en cuanto a los estilos cognitivos de aprendizaje, son los siguientes: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Tobón (2006) y Alles (2005) involucran procesos similares en las teorías que manifiestas, las cuales se mencionan y desarrollan a continuación.

Integración del Saber

La educación de los actuales momentos deberá transmitir, intensiva y eficazmente, cada vez más, un sin fin de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos adaptados al progreso cognitivo que demandan las sociedades modernas. En este sentido, se deberá hallar y definir orientaciones que permitan el no dejarse arrastrar por informaciones transitorias que invaden los espacios escolares públicos y privados. La educación de hoy día va más allá, se ve obligada a proporcionar a los estudiantes herramientas que le permitan romper los esquemas tradicionales en la forma de cómo éstos reciben su aprendizaje. Más aún, la educación busca estar en armonía de un

mundo complejo y de profundas transformaciones.

Dadas las condiciones anteriores, se ha vuelto casi imposible responder de manera explicativa la demanda que ejerce la educación en estos tiempos y el rol protagónico que representa para la sociedad, inicialmente porque los saberes que se practican en los recintos escolares, deben estar correspondidos a las exigencias que manifiestan los estudiantes en cuanto a la integralidad de la enseñanza y no a los caprichos del docente en tratar de que éstos aprendan bajo la verticalidad de los procesos.

Es decir, el estudiante debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar al máximo, cada recurso que le proporciona su espacio, el cual le permite actualizar su conocimiento debido al permanente cambio que se suscita diariamente en las organizaciones educativas. Además, la escuela debe ser entendida como un espacio donde confluyen diversidad de saberes y puntos de vista encontrados, donde el principio de la horizontalidad como forma de enseñar deba responder a solucionar situaciones comunes que afectan el ambiente estudiantil y comunitario.

Resulta oportuno destacar, que para que el estudiante obtenga un desempeño idóneo generado por la adquisición de una competencia concebida por los saberes, es necesario que exista la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, lo cual constituye una actividad fundamental dentro del proceso del diseño del currículo (Tobón, 2006).

La teoría anteriormente citada tiene dos antecedentes importantes para la educación de hoy día: en primer lugar, está la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1990) de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos, valorativos - actitudinales en todos los niveles educativos, denominados hasta entonces como contenidos básicos del aprendizaje. En segundo lugar, se tiene el informe Delors (1996), quien va más allá e introduce el término de pilares para hacer referencia a los saberes, entre ellos tenemos: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, este

último integrado al ser (Tobón, 2006).

En este propósito, las reformas curriculares que se han producido a nivel de latinoamérica en las últimas décadas, evidentemente restructuraron los currículos, a fin de que estos sean instrumentos de comprensión y sirvan para propiciar los verdaderos aprendizajes esperados, reflejados en un mínimo de competencias necesarias que puedan influir de manera significativa en los comportamientos de los estudiantes que reciben formación: coadyuvados entonces por la necesidad de aprender a vivir juntos, para participar y cooperar en actividades humanas que las sociedades requieren.

En el caso específico de Venezuela, estas transformaciones se han reflejado desde la Reforma Curricular producida en 1997, en donde las dimensiones del aprendizaje, se apoyan en las teorías del aprendizaje de las diversas corrientes psicológicas, asociadas generalmente a la psicología cognitiva, supuestos que comparten el principio de la actividad constructiva del alumno en el desarrollo de los aprendizajes escolares, los cuales producen una enseñanza integradora de todos los saberes, que conllevan a la dignificación del ser, base esencial de esta reforma curricular.

Actualmente, Venezuela exhibe una nueva propuesta curricular que se sustenta en la concepción de Simón Rodríguez acerca de la educación, vista como un proceso colectivo e integrador, y a la sociedad, como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas. En consecuencia, la sociedad vista entonces como una escuela se convierte en un proceso dinámico de aprender-desaprender-aprender, lo que hace de la educación un proceso en permanente construcción (Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

Las consideraciones mencionadas sirvieron de base para apoyarse en los postulados del pensamiento Robinsoniano, Bolivariano y Zamorano, a través de los cuales se establecen cuatro pilares fundamentales para el desarrollo integral de ese nuevo ser social, humanista y ambientalista que demanda la sociedad venezolana, son los siguientes: Aprender a Crear,

Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar, todos concebidos en el hacer (CNB, 2007).

Tal como se ha visto en los citados, las dimensiones del aprendizaje o pilares de la educación se concretan en formar ciudadanos aptos mediante la integración del saber, saberes que deben estar orientados en los diferentes componentes del aprendizaje, a fin de desarrollar éstos colectivamente, relacionando entonces, los contextos de su vida histórica y cultural.

El primero de estos saberes es: saber ser; está constituido por la motivación del individuo, orientado hacia el logro, un alto sentido de asumir retos, interés en la realización del trabajo con una gran calidad y excelencia, espíritu de colaboración y participación con otros, buscando siempre la perfección en todas sus actuaciones. Por su parte, el saber conocer; está establecido por el conocimiento y la comprensión de sus propias actividades y responsabilidades en el contexto en donde se ejerce la acción, en términos de estilos, conductas esperadas en cuanto a objetivos a lograr.

El último, saber hacer, se refiere a la ejecución óptima de las responsabilidades y deberes identificados en los procesos en donde está involucrado, con la finalidad de perfilar y ejecutar un buen plan estratégico, así como también la identificación de los índices de control de gestión, que sirvan como elementos de observación para realizar la evaluación. En tal sentido, es importante desarrollar la teoría para obtener mayor precisión de cada uno, a manera de comprenderlos y poder establecer diferencias entre los mismos, a través de las fuentes consultadas.

Ser

En la teoría consultada, específicamente Tobón (2006), presenta el saber convivir integrado dentro del saber ser, tal como se mencionó en anteriores consideraciones, esto obedece a fines meramente particulares del mismo, para facilitar su manejo en el orden didáctico - curricular. En este saber, la educación debe contribuir al desarrollo global de la persona: cuerpo

y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual así como colectiva. Por ende, todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico, además de elaborar un juicio propio, para determinar por si mismos que deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida en sociedad.

El saber ser “consiste en la articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en el desempeño competencial, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad” Tobón (2006, p.174). En este orden de ideas, el autor expresa que los contenidos suponen procesos esenciales para que una persona sea idónea en un determinado trabajo, ya que está relacionado con la disposición, interés, querer hacer las cosas bien y asumiendo retos en la vida para lograr las metas propuestas.

Por ello, desde el saber ser, se promueve la construcción de proyectos colectivos, a razón de relaciones de convivencia ciudadana para que las personas puedan vivir ante la diferencia, al igual que puedan juntos contribuir gradualmente al desarrollo de la construcción de la sociedad civil, democrática y solidaria. En este saber se integran y articulan tres componentes básicos, los cuales se mencionan a continuación; procesos: sensibilización, personalización así como también cooperación; instrumentos: afectivos, valores, actitudinales además de normas, por último; estrategias: emocionales, sociales y motivacionales.

En cuanto a la evaluación de este saber, es necesario tomar las consideraciones realizadas por Castillo (2003), en donde enfoca las actitudes relacionadas con los contenidos de áreas, cuestión de interés para ésta investigación. En este sentido, el autor plantea que las actitudes se dirigen hacia componentes tratados, ya sea como interés hacia el campo del aprendizaje, así como la valoración de los mismos como actitudes científicas.

En cuanto el proceso evaluativo Castillo (2003), expone que la técnica

cualitativa más importante es la observación, la cual debe ser debidamente sistematizada y registrada, posteriormente propone otro grupo de técnicas, las cuales permiten que los sujetos expresen en sus propios términos los significados que le otorgan a las actitudes, convivencias y acciones. De igual modo distingue las técnicas, ya que se según su empleo difiere su aplicación, entre ellas tenemos: el discurso oral (entrevistas, intercambios orales o debates), la reflexión narrativa (diarios, viñetas narrativas, relatos de vida) y los autoinformes que los sujetos puedan realizar.

Según las ideas antes expuestas, el ser constituye una competencia importante en la identidad personal de los estudiantes referentes a las instituciones educativas investigadas, debido a que ellos están proveídos de de cargas afectivas necesarias propias de este saber. Mediante este tipo de aprendizajes se sientan las bases para afianzar proyectos educativos enmarcados en la concienciación del individuo que conlleven a la solución de problemas mediante el uso de la reflexión.

Asimismo, el docente de las instituciones educativas es responsable en idear acciones pedagógicas en su ambiente de enseñanza, a fin de garantizar que sus estudiantes desarrollen actitudes como parte de su formación en valores, lo cual se traduzca en relaciones de conducta armoniosas que se contextualicen en entorno donde este se desenvuelve.

Conocer

Consiste que cada persona aprenda a comprender el mundo que le rodea, a desarrollarse como profesional y relacionarse con los demás. Con el fin del placer de conocer. Aunque se supone que el conocimiento es múltiple, en este sentido, resulta imposible conocerlo todo, debido a que el volumen de información que se produce a cada momento en determinada área del saber, supera en gran medida las capacidades humanas para almacenarlo en la memoria, por supuesto que esto implicaría un cambio significativo en el saber.

La intención de este tipo de saber, no radica solamente en introducir conocimientos, por el contrario, el énfasis de este tipo de saber debe estar centrado en desarrollar habilidades y estrategias de como las personas puedan aprender a procesar y manejar dicho conocimiento sin la necesidad de memorizarlo (Tobón, 2006).

Al respecto, se define el saber conocer como: “la puesta en acción—actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa acorde con las experiencias individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular” Tobón (2006, p.175).

Significa entonces, que aprender a conocer implica aprender a aprender, ejercitando memoria, atención y pensamiento, ya que se debe aprender a concentrar la atención en las cosas además de las personas. En este sentido, el ejercicio de la memoria es una manera preventiva de las informaciones momentáneas, hay que ser selectivos en la elección de información ejercitando la memoria asociativa, con la intención de producir experiencias significativas a partir de fines individuales y colectivos.

Asimismo, el mencionado autor plantea, que este tipo de saber se clasifica dentro del ámbito de las competencias, ya que se diferencia categóricamente de los conocimientos específicos y de la memorización de la información, por el contrario, una de las características de este ámbito es la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento, según las exigencias de un trabajo, así como también la puesta en práctica de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo y evaluación.

Finalmente, el Autor Tobón (2006) divide este tipo de saber en tres componentes centrales: los procesos cognitivos; sensación, percepción, atención y concentración, pensamiento, lenguaje e inteligencia, los instrumentos cognitivos; nociones, proposiciones, conceptos, categorías, las estrategias cognitivas; selección, organización, comparación selectiva y

repetición, por último las estrategias metacognitivas las cuales son: planificar, monitorear y evaluar los procesos y estrategias de orden cognitivo.

Por otra parte, Castillo (2003), también hace mención de este saber, solo que él lo manifiesta como contenido conceptual, el cual en teoría resulta similar en cuanto a la argumentación anterior. En este sentido, se plantea la forma de evaluar aprendizajes de este saber o contenido a través de: Hechos y datos, conceptos, principios y teorías, siguiendo para ello una dinámica, ya que la evaluación comprende tres procesos fundamentales: el diagnóstico inicial, el proceso formativo y la evaluación final o de resultados.

En el diagnóstico inicial o evaluación inicial se intenta que el estudiante logre explicar los conocimientos previos y teorías implícitas que posee estos, sobre la base de ello, proponer los nuevos contenidos de manera tal que puedan integrarse los anteriores, por la relación que tienen y el significado que guardan para ellos. Para evaluar esta parte, resultaría útil y recomendable la utilización que el docente plantee problemas, preguntas o que aplique incluso cuestionarios para realizar esta exploración-evaluación previa.

De igual modo, en el proceso de evaluación formativa, evaluación concebida durante el proceso de enseñanza aprendizaje, puede utilizarse como instrumento para evaluar los mapas conceptuales y mentales, al mismo tiempo, la utilización de preguntas sencillas, de manera espontánea con la intención de recapitular igual que comprobar el grado de incorporación que los alumnos están realizando en el proceso de formación. Por último, la evaluación final o de resultados se valora a través de la relación causa efecto y la capacidad de abstraer principios, utilizando también esquemas, mapas conceptuales, trabajos libres, ensayos, entre otros (Castillo, 2003).

Ahora bien, existen otros instrumentos y técnicas que pueden contribuir en la forma de evaluar estos contenidos, son los siguientes: pruebas orales y escritas, intervenciones de los alumnos, revisión del cuaderno de clase, realizando planteamientos de situaciones específicas de los conocimientos

que se pretenden evaluar, elaboración de esquemas, murales, gráficas, resúmenes de textos, redacción de informes o realizando la recolección de datos, partiendo del cuaderno del estudiante (Castillo, 2003).

En razón de lo anterior, se considera importante que en las instituciones educativas estudiadas, el docente fomente estrategias que promuevan el desarrollo de aprendizajes en torno al saber conocer, es decir, generar habilidades cognoscitivas en los estudiantes mediante la planificación de actividades diseñadas a fortalecer la memoria y el pensamiento, a través de las demandas de los niveles educativos superiores.

Hacer

La relación de este término, con el desarrollado en el apartado anterior resulta bastante similar, pero la diferencia estriba en aprender a hacer a través del ejercicio. Cuando se hace algo, se cometen errores y mas si es la primera vez que se realiza, pero el tomar conciencia de ese error puede conllevar a ayudar a perfeccionar la acción, de esta forma se avanza hacia la construcción de la idoneidad, principio rector de la competencia.

Asimismo, el saber hacer “es el saber de las actuaciones en la realidad, de forma sistémica y reflexiva, buscando la consecuencia de metas, de acuerdo con determinados criterios” Tobón (2006, p.176). Se entiende entonces, que se debe intervenir en la realidad a través de la acción, valorando la situación abordada con el propósito de obtener resultados satisfactorios a los efectos de eficiencia - eficacia, aunque no necesariamente se deba tener en cuenta, pero en articulación con el contexto, responsabilidad, integridad y calidad de vida individual y colectiva de una sociedad.

Cabe agregar, que el saber hacer consiste en saber actuar con conciencia, respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo para ello como base la

planeación. Tobón (2006) plantea, este saber clasificado dentro de los saberes del desempeño competencial, es decir, va más allá, se diferencia de las rutinarias actividades que el docente desarrolla en el aula de clases, así como las capacidades, habilidades y destrezas desarrolladas en la misma.

Este saber, se caracteriza fundamentalmente por la toma de conciencia y el control mediante la continua planeación, monitoreo y evaluación de cada actividad accionada. Para finalizar, el mismo autor, manifiesta que el saber hacer se divide en procesos de desempeño; instrumentos de actuación, basado en acciones y operaciones; procedimientos: cognitivos, cognitivo-motrices, algorítmicos y heurísticos y *técnicas*, por último, las estrategias: diálogo interno, comprensión de la tarea, visualización, modelamiento, ensayo-error y modificación de creencias erróneas.

El saber hacer, se evalúa como un procedimiento de aprendizaje el cual debe realizarse desde la práctica de los mismos en diferentes situaciones, ha de estar integrado en el conjunto de procesos educativos que realizan los estudiantes, tales contenidos; involucran procesos de ordenación, planificación y programación por parte del docente.

Expuesto lo anterior, en relación a los estudiantes de las instituciones educativas investigadas, desarrollan las competencias en el hacer realizando tareas, logrando trabajos individuales y colectivos donde evidencian los procesos emprendidos propios de las actuaciones de éstos en el ambiente de aprendizaje. Finalmente, se presenta un cuadro con algunas técnicas e instrumentos para evaluar los contenidos expresados en un área curricular específica, tal como sigue a continuación.

Cuadro 1

Técnicas e Instrumentos para evaluar contenidos

Técnica de Evaluación	Instrumentos de Evaluación
Observación Sistemática	Escala de observación, listas de control, registro anecdótico y diario de clases.
Análisis de las producciones de los alumnos	Monografías, resúmenes, trabajos de ampliación y síntesis, cuadernos de clase, cuadernos de campo, resolución de ejercicios y problemas, textos escritos, producciones orales, producciones plásticas o musicales, producciones motrices, investigaciones, juegos de simulación y dramáticos.
Intercambios orales con los alumnos	Diálogos, entrevistas, asambleas, puesta en común.
Pruebas Específicas	Objetivas, abiertas, interpretación de datos, exposición de datos, exposición de un tema, resolución de ejercicios y problemas, pruebas de capacidad motriz, cuestionarios, grabaciones y su posterior análisis, observador externo.

Fuente: Pérez (2008) según lo propuesto por Castillo (2003).

Estilos Cognitivos de Aprendizaje

Infinidades de fuentes han tocado el tema de los aprendizajes, la gran mayoría de ellas coinciden que aprender es un talento natural, de hecho resulta difícil no aprender nada en la vida, aunque algunas veces, la intensidad del esfuerzo con que se desea aprender resulta en algunos casos un poco difícil. Si bien es cierto, que todos tenemos ese talento natural de aprender, también es cierto, que tenemos particularidades en cuanto a qué y cómo aprendemos. En este sentido, el ser consciente de esta dimensión, sobre la forma de aprender y los diferentes estilos que hay para poder apropiarse de algunos, significaría entonces, que se pueden superar las preferencias personales y mostrar los aprendizajes en diversas situaciones.

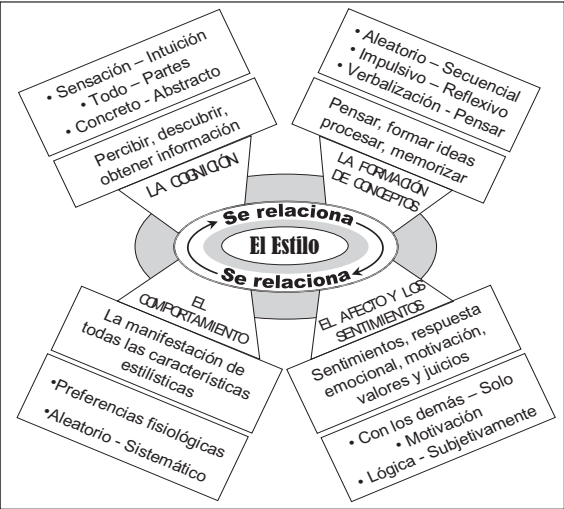
En efecto, los estilos de aprendizajes responden de manera preferida a las situaciones o contextos donde se dé la información, esto es frecuente en el individuo, ya que no cambia constantemente. En relación a las preferencias de respuestas, afirma Pantoja (2005) que los estilos son casi siempre hechos inconscientes, asumidos por las personas con naturalidad, ya que es difícil que cambie su tendencia de respuesta, es decir, que pueda pasar de un estilo a otro, sin que este no tomara conciencia de la forma como

responde a las situaciones que se le presentan.

En este apartado, resulta oportuno clarificar sobre los términos; estilos y estrategias cognitivas del aprendizaje. Los primeros están referidos a los rasgos estructurales que poseen las personas desde el momento de nacer, ahora, en cuanto a las estrategias, precisan sobre las formas de procesar la información que puede ser aprendida. Mejor entendido esto, que los estilos cognitivos manifiestan el modo como piensan las personas, en cambio, las estrategias reflejan los procesos utilizados por el aprendiz para responder a las demandas de determinada situación de aprendizaje (Pantoja, 2005).

Asimismo, el estilo es considerado como el conjunto de rasgos de la personalidad, cognición, afectivos y fisiológicos que indican cómo se percibe la información, de qué manera se procesa, cómo se forman conceptos, reacciones y cómo se comporta el individuo en situaciones cotidianas de la vida (Hervás, 2003). A continuación se presenta la figura 1 que ejemplifica la relación que existe entre el estilo y los rasgos de la personalidad.

Figura 1
Rasgos que conforman el Estilo de Aprendizaje



Fuente: Pérez (2008), basado en el modelo de Hervás (2003).

En el esquema representado en la figura 1, se observa la que el estilo está relacionado con la cognición, ya que el conocimiento se percibe y adquiere de forma diferente para cada individuo, también la relación con la formación de conceptos, debido a que la creación de ideas y pensamientos es diferente. Igualmente, la correspondencia que existe entre el estilo y los sentimientos, puesto que las personas sienten y forman valores de manera distinta. Finalmente, la conexión del estilo con el comportamiento, puesto que la actuación varía dependiendo de cada sujeto.

Ahora bien, en cuanto a los estilos cognitivos de aprendizaje, se presentarán una serie de definiciones citadas por el anterior autor, entre los cuales tenemos inicialmente a Klein el cual explica que el estilo cognitivo es un “estilo de organización” que no sólo caracteriza fenómenos de naturaleza perceptiva, sino que llega a abordar el tipo general de relación que cada individuo mantiene con su medio ambiente, siendo posible identificar ciertos rasgos básicos en el individuo. De igual forma, Carretero y Palacios (1982, p. 3) referidos por Pantoja (2005), plantean que “existe evidencia de que el entrenamiento puede lograr cambiar en cierto sentido la tendencia cognitiva de una persona, especialmente en la dimensión reflexividad – impulsividad”.

Asimismo, Riding y Rayner (1998), también citados por el anterior autor “entienden los estilos cognitivos como una manera automática de responder a información y situaciones, probablemente presentes desde el nacimiento o definida en los primeros años de vida, afectando una vasta área del comportamiento social” (p.3).

Como puede apreciarse en los autores citados anteriormente, manifiestan que los estilos cognitivos son aspectos que se encuentran establecidos como patrones mentales, los cuales en un momento dado pueden ser intervenibles, ya que cada vez, que se está sobre una situación de aprendizaje, éstos pueden modificarse.

Los estilos cognitivos, también pueden llegar a tomar parte del comportamiento de los individuos en una situación de resolución de

problemas. Lo anterior, es completamente independiente de la inteligencia, personalidad o género de las personas. Similarmente, los mismos autores, afirman que el tener conciencia sobre los propios estilos de los cuales se adecuan las personas, resultaría más satisfactorio, ya que ayudaría a mejorar el desempeño en cualquier contexto situacional.

Sin embargo, Alles (2005, p. 67), también tiene un apartado donde expone de manera breve y sencilla, que los estilos cognitivos “son esencialmente formas de tratar la información disponible, incluidos los retornos de información”. Lo anterior quiere decir, que cada persona es capaz de procesar la información y organizarla de manera particular, de tal forma, que se generen nuevos datos, correspondidos inicialmente por al bagaje cognitivo que ésta posea, construyendo entonces nuevas competencias.

De acuerdo con Pantoja (2005), los estilos cognitivos han sido tratados por varios autores, estableciendo diversas categorías o dimensiones. También, tienen sus antecedentes en el campo de la psicología, identificados como dimensiones de estilos cognitivos, constituidos entonces, de acuerdo a la polaridad extrema a la que estos tenderían. A continuación se mencionan: dimensión; impulsividad / reflexividad, divergencia / convergencia, holismo / serialismo, adaptación / innovación, visualización / verbalización, centración / barrido, concreción / abstracción e independiente / sensible. Todas ellas aluden desde su particularidad, a la manera de cómo las personas enfrentan las situaciones problema, ante la búsqueda de un aprendizaje nuevo.

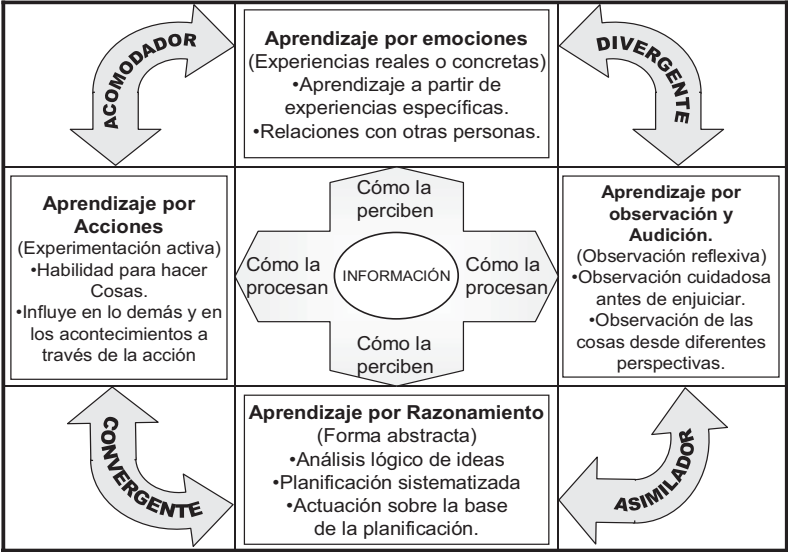
Además de las dimensiones anteriormente mencionadas Witkin citado por Pantoja (2005), también incluye dos estilos cognitivos mas a lista, que son “el estilo dependiente de campo” cuando hace referencia a aquellos individuos que producen una respuesta, de acuerdo con la percepción global que tienen de las situaciones y el “estilo independiente de campo” dimensión que aborda a individuos cuya percepción es analítica e inductiva.

Al mismo tiempo, Pantoja y Alles (2005) en sus apartados, aluden a

aquella tipología de estilos que guarda relación con la personalidad y vincula esta a la cognición. Según esta característica, los educandos aprenden mejor si enfatizan en la aplicación práctica de las ideas, en las teorías abstractas, en la experiencia concreta, y en la observación reflexiva.

Partiendo de los indicadores mencionados y apoyada en ellos, Kolb (1984), citado por los dos autores, distingue cuatro estilos, cada uno de ellos corresponde a un tipo de aprendizaje, que es el preferido y el más eficaz para cada individuo, son los siguientes: divergente, asimilador, convergente y acomodador. El propósito del autor señalado por Pantoja (2005) y Alles (2005), es describir como aprende la persona, es decir, como percibe y procesa la información el estudiante, mas no evaluar su capacidad de aprendizaje. A continuación se presenta un esquema que representa el ciclo de aprendizaje de un estudiante o individuo a través de las vías básicas señalas anteriormente.

Figura 2
Ciclo de Aprendizaje



Fuente: Pérez (2008), basado en el Ciclo de Aprendizaje de Kolb (1990).

En relación al esquema anterior, tales categorías y elementos enmarcados en los estilos cognitivos de aprendizaje, son calificados como pertinentes en esta investigación, ya que se consideran indispensables para el desarrollo de competencias del tema abordado, los cuales serán desarrollados entonces según la secuencia anterior.

Divergente

Generalmente, este estilo de aprendizaje es requerido para buscar información, darse cuenta de las situaciones reales y concretas, reconocer discrepancias y generar alternativas para solucionar problemas. Al mismo tiempo, se caracteriza por basarse en la experiencia, en la observación reflexiva y en la capacidad de innovar a través de la imaginación. Igualmente, las personas de este estilo, manifiestan un interés por el prójimo, teniendo la capacidad de ver fácilmente las cosas de diversas perspectivas.

Según Kolb, señalado por Alles (2005, p. 68), los divergentes “asocian una percepción concreta de las experiencias y una preferida por transformarlas mediante la reflexión”. En este sentido, la autora expone “los estilos son capaces de asimilar observaciones desconectadas e integrarlas en un marco conceptual coherente; valoran la posibilidad de disponer de tiempo suficiente para reunir información reflexionando sobre ella”.

A los efectos de las citas anteriores, los estudiantes que se concentren en este tipo de estilo, están en la capacidad de poder accionar de acuerdo a las experiencias concretas y a las preferidas, a manera de establecer relación, independientemente si son o no situaciones aisladas, para lo cual se produce la reflexión sobre la información recibida.

Sin embargo, Guilford a diferencia de Kolb citados por Pantoja (2005), fue quien por primera vez hizo referencia sobre estilos de pensamiento, señalando entonces que en el pensamiento divergente predomina la capacidad para producir gran cantidad de respuestas a una interrogante. De igual manera, este pensamiento puede brindar un abanico de alternativas

para la solución de un problema planteado. Asimismo, las preguntas que se formulen para este estilo de pensamiento deben ser abiertas, a través de las cuales se les de oportunidad de poder ofrecer varias respuestas.

En relación a las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, los docentes asumen la acción permanente desde el salón de clase, la planificación de estrategias orientadas a determinar la manera de como este tipo de estudiantes divergentes asimilan y procesan la información, a fin de entender la manera de abordarlos, a razón de cubrir necesidades cognoscitivas, en el momento oportuno.

Asimilador

Las personas con este estilo de aprendizaje, son generalmente las mejores para comprender una amplia variedad de información, ya que tiene la capacidad de poder ordenarla de forma breve y lógica. Asimismo, se caracterizan por privilegiar la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, se apoyan en modelos teóricos abstractos, toman poco o ningún interés por el uso práctico de las teorías. De igual modo, este tipo de individuo, busca crear modelos y valorizar la coherencia, son personas que planean los pasos a ejecutar paso a paso a los efectos de fijarse y proponerse metas, con la intención de obtener efectividad en la respuesta.

En este sentido, Alles (2005, p.68) considera que “los asimiladores aprenden mucho cuando disponen de un sistema o modelo abstracto que les permite ver los hechos en perspectiva; valoran poder reunir información y tomarse a continuación el tiempo necesario para reflexionar sobre ella”. Según lo anterior, los estudiantes con este estilo, aprenden cuando agrupan las observaciones dentro de las explicaciones integradas de modelos abstractos y teóricos, a manera de establecer ideas y conceptos, ante lo cual demuestran poco interés por el valor práctico de las cosas.

Por su parte, Honey y Mumford (1992) citados por Pantoja (2005), sostienen que este estilo también se caracteriza por “la investigación de la

lógica y coherencia en la organización de las informaciones acumuladas". De igual modo, "comparten el gusto del análisis y de la síntesis, además de un interés para las predicciones de base y los principios subyacentes, una valorización de lo racional y de la objetividad". Es decir, este tipo de estudiantes anteponen la reflexión a la acción, debido a que observa con detenimiento las distintas experiencias para analizarlas antes de llegar a alguna conclusión, a tal punto de considerar todas las alternativas posibles, previo a realizar un movimiento.

Un ejemplo que puede ilustrar este hecho, son los estudiantes que prefieran asistir a eventos de índole científico, o relacionados con la informática; ante lo cual se interesarían por las conferencias, exposiciones o la exploración de modelos analíticos, donde se aplica el razonamiento y la lógica para encontrar respuestas, utilizando un espacio de tiempo para el analizar profundamente las cosas. Asimismo, este tipo de estudiantes sacan poco provecho de las situaciones o experiencias en las que deben actuar con rapidez, sobretodo porque por la poca disposición de tiempo para poder planificar.

De acuerdo con el planteamiento anterior, los estudiantes con estilo asimilador de las realidades educativas investigadas, se destacan sobre los demás compañeros, caracterizados por la forma de ordenar la información de lo abstracto a lo concreto, situación que es controlada y monitoreada por el docente, el cual encamina procesos para fomentar habilidades cognitivas, de manera que los mismos son utiles en el ambiente escolar para desempeñar roles en los laboratorios de informática, ofreciendo ayuda en la administración de la organización educativa.

Convergente

Las personas que están caracterizadas por este estilo son opuestas a los divergentes, puesto que dependen principalmente de las habilidades de aprendizaje predominantes de la conceptualización abstracta y

experimentación activa. Es decir, la mayor fuerza de este supuesto, es que este individuo tiene la aptitud de resolver problemas y tomar decisiones que generalmente se basan en buscar soluciones a preguntas o problemas. En este sentido, las personas que utilizan este estilo, son las mejores para llegar a descubrir la aplicación práctica de las ideas y teorías, ya que prefiere ocuparse de las tareas y problemas técnicos en vez de abordar situaciones emotivas, temas sociales e interpersonales.

Tal como lo manifiesta Alles (2005,p.68), “los convergentes tienen la necesidad de un vínculo evidente entre los problemas que se les plantean en su trabajo y el tema sobre el que construyen una competencia; así, valorarán las experiencias que son susceptibles de ser aplicadas inmediatamente”. Lo anterior se refiere a que la persona que está apropiada con este estilo tiene la capacidad de enfocar el problema mediante el razonamiento hipotético-deductivo, ya que busca obtener de una situación, una respuesta correcta.

En este sentido, los individuos apropiados de este estilo, según Honey y Mumford (1992) citador por Pantoja (2005), se caracterizan por un interés para la puesta en aplicación de las ideas, teorías, técnicas, en el objetivo explícito de validar el funcionamiento. Asimismo, se definen también por una preferencia marcada para las soluciones realistas y prácticas, por el gusto de tomar decisiones útiles y de resolver problemas concretos.

Es decir, este tipo de sujetos prefieren la experimentación y la aplicación de ideas, descubriendo con esto el aspecto positivo de las nuevas ideas, a fin de aprovechar la primera oportunidad para experimentarlas. Ejemplo de ello, estas personas son aptas para lograr efectividad en áreas relacionadas con especializaciones y tecnología, puesto que prefieren experimentar con simulaciones, tareas de laboratorios, entre otros.

En efecto, los estudiantes con estilo convergente de las instituciones educativas, son orientados por los docentes, en virtud de canalizar sus inquietudes, las cuales están encaminadas a desarrollar prácticas para afianzar sus conocimientos, representando un potencial primordial para las

organizaciones educativas, ofreciendo solución a problemas técnicos presentados en el salón de clase y en el entorno estudiantil.

Acomodador

Las personas con este estilo de aprendizaje tienen la capacidad de aprender de la experiencia concreta, actúan en base a sus sentimientos en vez de analizar lógicamente la situación. En este sentido, se apoyan en la información que le brindan las personas para poder resolver problemas, en vez de basarse en su propio análisis técnico. De igual modo, enfatizan en la realización de tareas, la implementación de planes y el involucrarse en situaciones nuevas. Es decir, es un estilo que implica riesgos y búsqueda de oportunidades, ya que los estudiantes tienen tendencia a la intuición y al empleo de métodos para la resolución de problemas aplicando el ensayo y error, ante lo cual, son capaces de ajustarse rápidamente al cambio.

Este estilo de aprendizaje es importante para lograr la efectividad en áreas orientadas hacia el mercadeo, ventas, entre otros. Según Alles (2005, p. 69) “los acomodadores obtienen provecho principalmente de contenidos cortos, orientados hacia la acción y a los que se deba hacer frente enseguida; pero no valoran ni las reuniones ni las lecturas, situaciones en las que desempeñan forzosamente un papel pasivo”.

Asimismo, este estilo se “define por la utilización de los medios de confrontación que el sujeto utiliza para recoger información y acomodarla” Cross citado por (Pantoja, 2005). En efecto, en algunos casos los estudiantes, dependiendo de la información suministrada pueden actuar, hasta llegar a la resolución de problemas.

En este sentido, los estudiantes que desarrollan este tipo de aprendizaje, son personas activas que actúan adaptándose con facilidad a nuevas circunstancias, asumiendo en cualquier momento roles de liderazgo. En el caso de estudiantes cuya situación sea de aprendizaje formal, es posible que éstos prefieran trabajar junto con otras personas para lograr que

los objetivos se cumplan, hacer trabajos de campo, así como también, comprobar diferentes enfoques para completar un proyecto, para ello, los acomodadores poseen una muy buena formación técnico-práctica generada de la experiencia continua (Alles, 2005).

Asumiendo las ideas expuestas por la autora, se considera que los estudiantes acomodadores en el contexto de las instituciones educativas estudiadas, coadyuvan a promover el cooperativismo, las relaciones interpersonales, el compañerismo y la búsqueda de soluciones comunes, es decir, resulta necesario que el docente a través de sus saberes identifique claramente mediante la aplicación de estrategias los individuos característicos de este estilo, para profundizar en ellos a través de su acción actitudes acordes a sus necesidades.

Sistema de Variables

Definición Conceptual

Saber Pedagógico: es una entidad cognitiva y procesual sometida a situaciones permanentemente de interacción, construcción, y reconstrucción que se dan al interior del sujeto, Díaz (2006, p. 18).

Desarrollo de Competencias: son procesos complejos que las personas ponen en acción – actuación - creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral – profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano, Tobón (2006, p. 49).

Definición Operacional

Saber Pedagógico: conjunto de prácticas y reflexiones que experimentan los docentes de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, cuando están inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, esta variable será medida a través de un cuestionario donde se indaga la dimensión: Construcción del Saber Pedagógico, por medio de los indicadores: Saber Teórico, Saber Práctico y Saber Reflexivo; y en la dimensión: Atributos del Saber Pedagógico, con los indicadores: Consistencia y Pertinencia.

Desarrollo de Competencias: son el conjunto de habilidades y destrezas que poseen los estudiantes como consecuencia de los procesos de aprendizaje significativos en la que estuvieron inmersos, las cuales sirven para consolidar herramientas para abordar situaciones de la vida diaria y profesional, en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta.

De igual modo, la variable será medida a través de un cuestionario donde se analiza la dimensión: Integración del Saber, por medio de los indicadores: Ser, Conocer y Hacer; y la dimensión: Estilos Cognitivos del Aprendizaje bajo los indicadores: Divergente, Asimilador, Convergente y Acomodador.

A continuación se muestra en el cuadro 1 la operacionalización de las variables; en el cual se observa la coherencia entre dimensiones e indicadores.

Cuadro 2

Operacionalización de las Variables

Objetivo General: Determinar la relación entre el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias en los alumnos de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta.			
Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones	Indicadores
Describir la construcción del saber pedagógico que aplican los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.	Saber Pedagógico	Construcción del Saber Pedagógico	Saber Teórico. Saber Práctico. Saber Reflexivo.
Explicar los atributos del saber pedagógico en los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.		Atributos del Saber Pedagógico	Consistencia Pertinencia.
Caracterizar los componentes de la integración del saber para el desarrollo de competencias esperadas en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.	Desarrollo de competencias	Integración del Saber	Ser Conocer. Hacer.
Analizar los estilos cognitivos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.		Estilos Cognitivos de Aprendizaje	Divergente Asimilador. Convergente Acomodador
Establecer la relación entre el saber pedagógico y el desarrollo de competencias de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.	Se calculó por medio del Coeficiente de Correlación de Pearson		
Formular lineamientos teóricos para afianzar el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias de los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.			

Fuente: Pérez (2008)

MOMENTO III.

RECORRIDO EPISTEMOLÓGICO - METODOLÓGICO

En este capítulo se muestran los métodos y procedimientos utilizados en la investigación, con el simple propósito de sistematizarlos en relación a los preceptos y teorías científicas establecidas para las investigaciones de estilo positivista. De igual modo, en el mismo se destaca el tipo y diseño de la investigación, los sujetos participantes, la técnica e instrumentos de

recolección de datos, así como también, la validez y confiabilidad. Igualmente, en este apartado se describen las técnicas de análisis estadísticos utilizadas.

Tipo de Investigación

Esta investigación se clasificó según su propósito en descriptiva-correlacional, de acuerdo al lugar que ocupa dentro de las ciencias sociales. En efecto, Tamayo y Tamayo (2007, p. 46) sostiene que la investigación descriptiva "...comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos". Efectivamente, los datos obtenidos se describieron tal y como fueron suministrados por la población investigada, que en el caso específico son docentes y estudiantes, a partir de ellos, se realizaron generalizaciones sobre las variables objeto de estudio.

Por otra parte, en cuanto a los estudios de correlación, Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 104) señalan que se "...asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población". El propósito de esta investigación consistió en comprobar la correlación entre las variables en estudio: saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias en los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta.

Diseño de la Investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un diseño no experimental, dado que las variables objeto de estudio no fueron sometidas al control ni intervención por parte del investigador, puesto que se estudiaron estableciendo sus propiedades esenciales, realizando sólo su diagnóstico y evaluación de las mismas. En cuanto a los estudios no experimentales, Hernández y otros. (2006, p. 205) señalan, "...que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los

fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”.

Efectivamente, en este estudio no se construyó ninguna situación acerca de las variables: saber pedagógico y desarrollo de competencias, ni sobre las dimensiones e indicadores en las que se han operacionalizado éstas, sino que se observó la naturaleza de las existentes, a fin de cerciorarse de las verdaderas condiciones en la que están ocurriendo los hechos.

De igual manera, se consideró de corte transeccional o transversal, debido a que “...se recopilan los datos en un momento único” (Hernández y otros, 2006, p. 208), o en un tiempo único, con el propósito de describir las variables analizando su interrelación en un momento dado. Es así, como los datos fueron recogidos en un mismo período.

Por otra parte, esta investigación es de campo, de acuerdo a lo planteado por Bavaresco (2006, p. 28) “...se realiza en el propio sitio donde se encuentra el objeto de estudio. Ello permite el conocimiento más a fondo del problema por parte del investigador y puede manipular los datos con más seguridad”. Así pues, la recogida de datos se realizó en el mismo lugar donde se encuentran las instituciones objeto de estudio, a fin de detallar con precisión la raíz del problema.

Asimismo, para esta investigación, la información recolectada se tomó directamente del personal docente que cumple funciones como tales, y de los estudiantes de las instituciones educativas de Educación Secundaria, es decir; del E. B. N. El Topito y la E. T. R. Robinsoniana Caracciolo Parra León de la Parroquia Concepción, y la U. E. Roberto González de la Parroquia El Carmelo del Municipio La Cañada de Urdaneta, sitio donde éstos desarrollan su acción.

Población y Muestra

Población

La población “...es un conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos, etc.) en los que se desea estudiar un fenómeno” Albert

(2006, p. 60). Tal como se ha aclarado en el apartado anterior, en este estudio, la población objeto de estudio está constituida por los docentes y alumnos de las escuelas de Educación Secundaria de las Parroquias Concepción y El Carmelo, Municipio La Cañada de Urdaneta.

La población que participó en esta investigación, estuvo conformada por sesenta y nueve (69) docentes distribuidos entre 1ero. y 3er. año y mil trescientos veinticinco (1325) estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta del estado Zulia (Ver Cuadro N° 3).

Cuadro 3
Instituciones Educativas y Sujetos de la Población

Parroquia	Instituciones de Educación Secundaria	Cantidad de Docentes de 1ero. a 3er. año	Cantidad de Estudiantes de 1ero. a 3er. año
Concepción	E.T.R. Caracciolo Parra León	44	605
	Escuela Básica Nacional "El Topito"	13	280
El Carmelo	Unidad Educativa "Roberto González"	12	440
Total		69	1325

Fuente: Jefatura Municipio Escolar La Cañada de Urdaneta (2008).

En este sentido, en cuanto a la cantidad de docentes que participaron por las tres instituciones educativas seleccionadas para la investigación, se asumió la totalidad de la población, debido a que fue posible estudiar estadísticamente cada uno de los individuos de la misma, así pues, este procedimiento es definido por Tamayo (2007) como censo poblacional, donde se incluyen a todos los sujetos participantes que poseen una característica común.

Muestra

En cuanto a la muestra de la investigación según Albert (2006, p. 61) “...es un grupo de la población de interés (sobre el cual se habrán de recolectar los datos y definir o delimitar de antemano con precisión) que tiene

que ser representativo de ésta". En este sentido, dado el gran número de estudiantes que conforman la población de esta investigación y en función de generalizar y extrapolarse a la población, se necesitó hacer una extracción de esa muestra poblacional, es decir, se requirió aplicar la técnica del muestreo, por medio de la fórmula de Sierra Bravo:

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{e^2 (N - 1) + 4 \times p \times q}$$

En la siguiente nomenclatura se determinan cada uno de los aspectos de la misma, donde:

n = Representa el tamaño de la muestra.

N = Tamaño de la población.

p y q = representan la varianza, reflejan las posibilidades a favor y en contra, ambas tiene un valor de 50%.

e^2 = error al cuadrado, para la investigación se seleccionó el 8%.

Aplicando la fórmula anterior, se obtuvieron los resultados del tamaño de la muestra de los alumnos de Educación Secundaria de 1ero. a 3er. año, son los siguientes:

$$\begin{aligned} n &= \frac{4 \times 1325 \times 50 \times 50}{8^2 (1325 - 1) + 4 \times 50 \times 50} \\ n &= \frac{13.250.000}{84.736 + 10.000} \\ n &= \frac{13.250.000}{94.736} \\ n &= 139,86 \approx 140 \\ n &= 140 \end{aligned}$$

Como pudo observarse, la muestra definitiva de los estudiantes para esta investigación quedó representada por 140 sujetos.

Muestreo

Se estableció un subconjunto dentro de la población, en este sentido, el muestreo fue estratificado. Al respecto, Albert (2006, p. 61) el muestreo estratificado "...consiste en dividir la población en estratos o subconjuntos en función de las características más notables en las que interese que la muestra está equilibrada, y a partir de cada estrato, seleccionar la muestra aleatoriamente".

En este caso, los subconjuntos de esta investigación lo conforman los alumnos agrupados por las instituciones educativas. Para determinar el subconjunto en relación al número de estudiantes de la población por institución, se aplicó el procedimiento descrito por Hernández y otros (2006) utilizando la siguiente fórmula:

$$(N_h) \times (f_h) = n_h$$

Dónde:

N_h = Alumnos de cada institución.

f_h = Fracción constante, determinada al dividir la muestra entre la población, que en este caso es $140 / 1325$, cuyo resultado es: 0,1056.

n_h = Tamaño del estrato de la población.

Al sustituir cada uno de los valores, se obtuvieron los siguientes resultados:

$$605 \times 0,1056 = 64$$

$$280 \times 0,1056 = 30$$

$$440 \times 0,1056 = 46$$

El siguiente cuadro, expone el resultado de la sumatoria de los estratos o subconjuntos que representan la muestra de 140 estudiantes.

Cuadro 4

Distribución estratificada de la muestra de docentes y estudiantes por institución

Parroquia	Instituciones Educación Secundaria	Cantidad de Docentes de 1ero. a 3er. año	Cantidad de Alumnos de 1ero. a 3er. año
Concepción	E.T.R. Caracciolo Parra León	44	64
	Escuela Básica Nacional "El Topito"	13	30
El Carmelo	Unidad Educativa "Roberto González"	12	46
Total		69	140

Fuente: Pérez, 2008

En este propósito, para la selección definitiva de los sujetos se aplicó la técnica del muestreo al azar simple, según Arias (2006, p. 83) es un "...procedimiento en el cual todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados". Es decir, valiéndose de la lista de los estudiantes, el investigador asignó un número a cada uno. Posteriormente, todos los números se introdujeron en una caja, para extraer por sorteo los integrantes, de tal manera que cada uno de los estudiantes tuvieron la misma probabilidad de integrar la muestra definitiva.

Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos

Técnica

Para recopilar la información y tener un conocimiento exacto, preciso acerca de las variables, en esta investigación se utilizó como técnica la encuesta, mientras que como instrumento se seleccionó el cuestionario. En ese sentido, las encuestas para Méndez (2006, p. 252) "se hacen por medio de formularios, los cuales tienen su aplicación a aquellos problemas que se pueden investigar por métodos de observación, análisis de fuentes

documentales y demás sistemas de conocimiento". Igualmente señala, que la aplicación de estos formularios supone que el investigador diseñe un cuestionario constituido por preguntas sobre determinados aspectos de la investigación.

Instrumento

En relación a los instrumentos empleados para recolectar los datos en esta investigación Chávez (2007, p.173) los define de la siguiente manera: "son medios que utiliza el investigador para medir comportamientos o atributos de las variables que somete a estudio". Para esta investigación, se seleccionó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, que según Bavaresco (2006, p.100) "...es un instrumento que contiene los detalles del problema que se investiga, variables, dimensiones, indicadores, ítems. Es el medio que brinda la oportunidad de conocer lo que se piensa y dice del objeto en estudio".

En este sentido, se aplicó un cuestionario, direccionado a docentes y estudiantes. El mismo, se construyó con una estructura donde se incluyó: presentación; que contiene la institución que lo avaló y a quien fue dirigido (encuestado), en este caso, fueron tres instituciones educativas de Educación Secundaria, además, en este instrumento se determinaron las instrucciones y los ítems con los aspectos a medir.

Para medir las variables; Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias, se diseñó como instrumento; un cuestionario autoadministrado estructurado, que contiene un conjunto de reactivos, alternativas de respuestas y preguntas cerradas, elaborado por Pérez (2008). En este sentido, Arias (2006, p. 74) "...se denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador".

Asimismo, el instrumento consta de tres ítems (03) por cada indicador, resultando una cantidad de 36 ítems para cada instrumento, ambos

distribuidos en las variables Saber Pedagógico denominado (SAPEDA) y Desarrollo de Competencias designado con el nombre (DECOMPE). De igual manera, estos instrumentos, se orientaron a identificar el comportamiento de las dimensiones: Construcción del Saber Pedagógico, mediante los indicadores: Saber Teórico; con los ítems 1 al 3, Saber Práctico; con las preguntas del 4 al 6 y Saber Reflexivo; con los reactivos del 7 al 9.

Otra dimensión a medir es Atributos del Saber Pedagógico, con los indicadores: Consistencia; los ítems están determinados desde 10 al 12 y Pertinencia; con los números del 13 al 15. En cuanto a la dimensión; Integración del Saber, a través de los indicadores: Ser con las preguntas N° 16 al 18, Conocer con los reactivos del 19 al 21 y Hacer con los ítems N° 22 al 24 y para la dimensión, Estilos Cognitivos del aprendizaje, mediante los indicadores; Divergente; con los ítems 25 al 27, Asimilador; con las preguntas N° 28 al 30, Convergente; con los reactivos N° 31 al 33 y por último, para el Acomodador; los números 34 al 36 (Ver Anexo A).

Cada una de estas preguntas tiene cinco alternativas de respuesta múltiples, según escala tipo Likert. En este sentido, Albert (2006, p. 108) considera esta escala, como "...un conjunto de reactivos de actitud donde todos los reactivos son considerados como un valor de actitud aproximadamente igual y donde cada uno de los participantes señala con grados de acuerdo o desacuerdo". Es decir, las alternativas de respuesta se representaron cada una con valores que oscilan entre 5 puntos y 1 un punto, tomando los mayores números como positivos (5 y 4) y los menores valores (2 y 1) como negativos, siendo el número 3 el valor intermedio de la escala (Ver cuadros 4 y 5).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez

La validez hace referencia al grado en que un instrumento realmente mide

la variable que pretende medir (Hernández Fernández y Baptista, 2006). El mismo, en su primera versión se sometió a un proceso de validación por el juicio de cinco (05) expertos. Asimismo, se les presentó un instrumento para validar el contenido en función de variables, dimensiones, indicadores, las preguntas y redacción de las mismas, según los criterios del modelo propuesto por Chávez (2007), el cual se orientó a determinar si existe pertinencia de todos los ítems en función de las teorías consultadas.

Confiabilidad

La confiabilidad la definen como "...el grado en el que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes" Hernández y otros (2006, p. 277). En este sentido, la confiabilidad se obtuvo mediante la realización de una prueba piloto o sondeo preliminar aplicada a un pequeño porcentaje de sujetos con similares características a la población estudiada, representados por siete (07) docentes y catorce (14) estudiantes para un total del 10 % de la muestra definitiva, propuesta metodológica (Ruiz, 2004).

De igual modo, con la aplicación de la prueba se obtuvieron unos datos, los cuales fueron procesados en el programa estadístico SPSS, a través del cual se calculó la confiabilidad del cuestionario mediante el análisis de confiabilidad Alfa de Cronbach, cuyo valor para el instrumento (SAPEDA) fue de 0,90 y para el instrumento (DECOMPE) 0,86, considerados según baremo propuesto por Ruiz (2002) una confiabilidad Muy Alta.

Técnica de Procesamiento y Análisis de Datos

En esta investigación, se utilizó como herramienta de análisis la estadística descriptiva, considerando las medias aritméticas alcanzadas por los ítems, indicadores y dimensiones para cada sujeto. En cuanto a la correlación de las variables, se aplicó el Coeficiente de Correlación de Pearson. De igual modo, para orientar el análisis de los datos, se

consideró necesario construir dos baremos que muestran el rango, la escala valórica, las alternativas de respuesta, los valores de cada alternativa y las categorías de análisis seleccionadas por el investigador, para ubicar los resultados obtenidos del cuestionario diseñado para la recolección de los datos.

En tal sentido, la estructuración de los baremos se realizó de la siguiente manera: para la variable Saber Pedagógico se tomó el valor mas alto del instrumento, el cual está representado por cinco (5). Ahora bien, como resultado de obtener todas las preguntas respondidas con este mismo valor, la puntuación máxima será de ciento ochenta (180) puntos, y el puntaje mínimo será de treinta y seis (36) puntos, de obtener todas las respuestas con el valor de uno (1) (Ver cuadro 4).

De igual modo, para la variable Desarrollo de Competencias, el valor más alto es cinco (5), obteniendo entonces de seleccionar todas las respuestas con este valor la puntuación de ciento ochenta (180) puntos, mientras que el puntaje mínimo en su totalidad es de treinta y seis (36) puntos, de seleccionar todas las preguntas con respuestas de valor uno (1). Posteriormente, se obtuvieron los porcentajes intermedios entre los valores referidos; máximo y mínimo, con el propósito de corresponderlos con cada categoría de análisis establecida (Ver cuadro 5).

Cuadro 5
Baremo de interpretación de datos
Variable: Saber Pedagógico

Rango	Escala Valórica	Alternativa de Respuesta	Valores	Categoría de Análisis
4,01 ---- 5,00	Valores Positivos	Siempre	5	Muy Suficiente
3,01 ---- 4,00		Casi Siempre	4	Suficiente
2,01 ---- 3,00	Valores Intermedios	Algunas Veces	3	Medianamente Suficiente
1,01 ---- 2,00	Valores	Casi Nunca	2	Poco Suficiente
0,01 ---- 1,00	Negativos	Nunca	1	Insuficiente

Fuente: Pérez, 2008.

Cuadro 6
Baremo de interpretación de datos
Variable: Desarrollo de Competencias

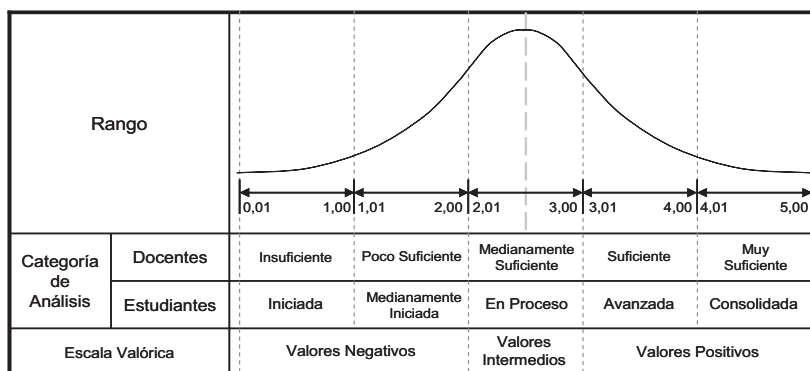
Rango	Escala Valórica	Alternativa de Respuesta	Valores	Categoría de Análisis
4,01 ---- 5,00	Valores Positivos	Siempre	5	Consolidada
3,01 ---- 4,00		Casi Siempre	4	Avanzada
2,01 ---- 3,00	Valores Intermedios	Algunas Veces	3	En Proceso
1,01 ---- 2,00	Valores Negativos	Casi Nunca	2	Medianamente Iniciada
0,01 ---- 1,00		Nunca	1	Iniciada

Fuente: Pérez, 2008.

A continuación, se muestra una figura que expresa con mayor precisión el espacio que abarca el rango por cada categoría de análisis establecida por el investigador y la escala valórica utilizada para ubicar los resultados.

Figura 3

Representación del rango, categoría de análisis y escala valórica



Fuente: Pérez, 2008.

Procedimiento de la Investigación.

En atención al tipo y diseño de la investigación, se siguieron las siguientes etapas, con el fin de lograr los objetivos propuestos:

a) Selección, definición del tema de investigación y ubicación en la línea de estudio. En esta etapa del proceso se abordó la realidad sobre la cual recae la investigación, a fin de ampliar el estudio con la revisión bibliográfica. Ello conllevó a precisar sobre las variables, el abordaje teórico del Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias, como objeto de estudio de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta. Es decir, en esta etapa se profundizó sobre los antecedentes y se estructuró el marco teórico, realizando contraste entre las teorías expuestas por los autores.

b) En esta etapa de la investigación que incluye el marco metodológico, se determina el diseño de la investigación y la selección de la población para realizar el estudio. De igual modo, se realizó el diseño de los instrumentos para recolectar la información que aportan los docentes y estudiantes, con el propósito de realizar la validación, confiabilidad y aplicación de los mismos.

c) Finalmente, la recolección, recopilación, el análisis y discusión de los resultados de la investigación son parte de esta etapa, la cual se centra en confrontar los resultados con las bases teóricas expuestas, esto permite, la elaboración de conclusiones y recomendaciones para la investigación.

MOMENTO IV.

RESULTADOS: HALLAZGOS REVELADORES DE LA PROBLEMÁTICA.

Este capítulo trata lo relativo al análisis de los datos y la interpretación de los resultados del presente estudio, referente al Saber Pedagógico del docente y el Desarrollo de Competencias en los estudiantes de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia, Venezuela.

Para presentar los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento a la muestra de la población objeto de estudio, los mismos se tabularon en

tablas, las cuales fueron analizadas en función de cada indicador. Asimismo, se consideró necesario realizar el análisis descriptivo por medio de la construcción de tablas de distribución frecuencial, cálculo de porcentajes y frecuencia acumulada, además del promedio acumulado como control de los totales. En este sentido, para desarrollar cada análisis se tomaron los puntajes más altos contrastando con las calificaciones bajas obtenidas.

Análisis de los Resultados

Esta sección contempla los aspectos analizados estadísticamente a través de 18 tablas de datos; doce (12) para los indicadores de las variables “saber pedagógico y desarrollo de competencias”, cuatro (04) para el cierre de cada una de las dimensiones, dos (02) para el cierre de las variables y finalmente una (01) para la correlación. A continuación, se presentan los resultados con respecto a los Docentes y Estudiantes encuestados, a quienes se consultó sobre la investigación, obteniéndose los siguientes:

Tabla 1. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: SABER TEÓRICO

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	47	22,71%	99	23,57%
Casi Nunca	9	4,35%	32	7,62%
Algunas Veces	65	31,40%	127	30,24%
Casi Siempre	53	25,60%	93	22,14%
Siempre	33	15,94%	69	16,43%
Total datos	207	100,00 %	420	100,00 %
Promedio por estratos	3,08		3,00	
Calificación del Indicador	3,04			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 1, se presentan los datos del indicador, “saber teórico”. En la muestra de los docentes, se evidencia que el 31,40% de los encuestados

coincidieron en opinar que “algunas veces” los docentes investigados poseen dominio conceptual de las asignaturas que imparten, asimismo, demuestran capacidad en el conocimiento aplicado. De igual modo se observa, que el 4,35% opinaron que “casi nunca” éstos poseen dominio, muestran capacidad y demuestran su dominio conceptual cuando lo escriben.

Por otra parte, los datos que corresponden al estrato de los estudiantes es el siguiente: un 30,24% de los encuestados consultados opinaron que “algunas veces” los docentes muestran y poseen dominio conceptual, mientras que el 7,62% de los sujetos respondieron que “casi nunca” lo poseen y muestran capacidad conceptual de las asignaturas que imparten.

Ahora bien, las medias aritméticas o promedios del indicador tienen los valores; 3,08 en los docentes y 3,00 para los estudiantes, significando entonces una calificación total de 3,04 que lo ubica en el rango de 3,01 -- 4,00 según baremo establecido en el capítulo III. En este sentido, la calificación obtenida evidencia que “casi siempre” los docentes tienen fortalecido su saber teórico producto de su formación profesional en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Tabla 2. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: SABER PRÁCTICO

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	15	7,25%	42	10,00%
Casi Nunca	74	35,75%	150	35,71%
Algunas Veces	83	40,10%	164	39,05%
Casi Siempre	21	10,14%	34	8,10%
Siempre	14	6,76%	30	7,14%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	2,73		2,67	
Calificación del Indicador	2,70			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 2, se presentan los datos del indicador, “saber práctico”. En los docentes, se observa que el 40,10% de los encuestados coincidieron en opinar que “algunas veces” muestran en las acciones los conocimientos y utilizan la práctica para desarrollar la clase. De igual modo, se aprecia que el 7,25 % opinaron que “nunca”.

Seguidamente, en los estudiantes un 39,05 % de los encuestados consultados opinaron que “algunas veces” muestran en sus acciones los conocimientos, además de utilizar y desarrollar procedimientos para abordar las clases, mientras que el 7,14% de los sujetos respondieron que “siempre” lo hacen.

Las medias aritméticas o promedios del indicador tienen los valores; 2,73 en los docentes y 2,67 para los estudiantes, significando entonces una calificación total de 2,70 que lo ubican en la escala de rango de 2,01 -- 3,00. Según la calificación anterior, se entiende que “algunas veces” los docentes presentan fortalezas en su saber práctico, producto del abordaje de prácticas y procedimientos para desarrollar las clases en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

**Tabla 3. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: SABER REFLEXIVO**

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	42	20,29%	111	26,43%
Casi Nunca	63	30,43%	120	28,57%
Algunas Veces	65	31,40%	148	35,24%
Casi Siempre	16	7,73%	27	6,43%
Siempre	21	10,14%	14	3,33%
Total datos	207	100,00 %	420	100,00 %
Promedio por estratos	2,57		2,32	
Calificación del Indicador	2,44			

Fuente: Pérez (2008)

La tabla 3, construida para corroborar los datos del indicador, “saber reflexivo” evidencia que en los docentes el 31,40% de los encuestados coincidieron en opinar que “algunas veces” facilitan, actúan y promueven la reflexión para desarrollar las clases. Por otro lado, se aprecia que el 7,73% opinaron que “casi siempre” lo hacen.

Asimismo, los estudiantes consideran que un 35,24% de los encuestados consultados opinaron que “algunas veces” los docentes promueven la reflexión en su práctica pedagógica, además de actuar de acuerdo con lo que expresa verbalmente, mientras que el 3,33% de los alumnos respondieron que “siempre” lo hacen.

Los datos arrojados por las medias aritméticas o promedios del indicador son los siguientes; 2,57 en los docentes y 2,32 para los estudiantes, lo que promedia una calificación total de 2,44, dicho puntaje se ubica en la escala de rango de 2,01 -- 3,00. Según la calificación anterior, se deduce que “algunas veces” los docentes propician saberes reflexivos, como resultado de su actuación, la cual es correspondida por lo que expresa verbalmente en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

**Tabla 4. Cierre de la Dimensión
CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO**

Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Construcción del Saber Pedagógico	2,73	Saber Teórico	3,04
		Saber Práctico	2,70
		Saber Reflexivo	2,44

Fuente: Pérez (2008)

Objetivo: Describir la construcción del saber pedagógico que aplican los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

En la tabla anterior, se presentan los puntajes relacionados con los indicadores relacionados con la dimensión: Construcción del saber

pedagógico, en la que se observa que la mencionada dimensión posee una calificación definitiva de 2,73, ubicada dentro de la categoría de respuesta “algunas veces”. De la misma manera, se pueden apreciar en la tabla las calificaciones definitivas de cada indicador. En tal sentido, se observa que el mayor puntaje de los indicadores lo obtuvo el “saber teórico” el valor referido para el mismo es de 3,04, seguido del indicador “saber práctico” con una calificación de 2,70 y por último, la menor valoración cuantitativa la produjo el “saber reflexivo” con un promedio de 2,44.

En este sentido, se considera la calificación de la dimensión como el resultado de los promedios de cada indicador, la misma se orienta la tendencia de éstos en el cierre. Se entiende que el indicador saber teórico con la alternativa de respuesta “casi siempre” se evidencia en los docentes por medio de su actuación y puesta en práctica de los saberes en su labor pedagógica en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia. Por consiguiente, y en menor grado de importancia, se encuentran los indicadores saber práctico y saber reflexivo señalados con la alternativa “algunas veces” empleados en el escenario de enseñanza en las instituciones educativas referidas.

**Tabla 5. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: CONSISTENCIA**

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	36	17,39%	70	16,67%
Casi Nunca	26	12,56%	66	15,71%
Algunas Veces	80	38,65%	165	39,29%
Casi Siempre	42	20,29%	77	18,33%
Siempre	23	11,11%	42	10,00%
Total datos	207	100,00 %	420	100,00 %
Promedio por estratos	2,95		2,89	
Calificación del Indicador	2,92			

Fuente: Pérez (2008)

La tabla 5, se muestran los datos del indicador, “consistencia” el mismo, evidencia que en los docentes el 38,65% de los encuestados opinaron que “algunas veces” muestran solidez en el discurso cuando lo aplican, contribuyen a resolver problemas y demuestran seguridad cuando hablan en clase. De igual modo, se aprecia que el 11,11% opinaron que “siempre” lo hacen.

Asimismo, los estudiantes consideran que un 39,29% de los encuestados consultados opinaron que “algunas veces” los docentes contribuyen a resolver problemas en clase y muestran solidez en el discurso cuando lo aplican. Por otra parte, el valor más bajo estuvo representado por el 10,00% de los sujetos, los cuales respondieron que “siempre” lo hacen.

Las medias aritméticas o promedios del indicador consistencia contiene un 2,95 para los docentes y 2,89 para los estudiantes, lo que resulta una calificación de 2,92, este puntaje se ubica en la escala de 2,01 -- 3,00. El valor anterior, hace referencia que “algunas veces” los docentes muestran consistencia en el discurso cuando aplican los saberes para desarrollar las clases y para la resolución de problemas en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Tabla 6. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: PERTINENCIA

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	38	18,36%	86	20,48%
Casi Nunca	33	15,94%	72	17,14%
Algunas Veces	77	37,20%	153	36,43%
Casi Siempre	43	20,77%	78	18,57%
Siempre	16	7,73%	31	7,38%
Total datos	207	100,00 %	420	100,00 %
Promedio por estratos	2,84		2,75	
Calificación del Indicador	2,79			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 6, se contemplan los datos del indicador, “pertinencia” en este, se aprecia que en los docentes el 37,20% de los encuestados consultados opinan que “algunas veces” muestran correspondencia, relacionan el saber y resuelven problemas aplicando los conocimientos adquiridos. De igual modo, se observa que el valor más bajo de este indicador, estuvo representado por el 7,73% quienes consideran que “siempre” lo aplican.

Asimismo, los alumnos consideran que un 36,43% de los encuestados opinaron que “algunas veces” los docentes relacionan su saber en el contexto de clase, además de mostrar correspondencia cuando aplica sus conocimientos según las demandas de la realidad. Además, el estrato de estudiantes encuestados representados por el 7,38%, respondieron que “siempre” lo hacen.

Las medias aritméticas o promedios correspondidos para este indicador tiene los valores de; 2,84 para los docentes y 2,75 para los estudiantes, resultando un puntaje definitivo entre ambos de 2,79, esta calificación se ubica en la escala de rango de 2,01 -- 3,00. Con el puntaje anterior, se demuestra que “algunas veces” los docentes poseen y aplican la pertinencia del discurso propiciando espacios para la resolución de problemas, aplicando los conocimientos adquiridos como producto de labor pedagógica que se desarrolla en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

**Tabla 7. Cierre de la Dimensión
ATRIBUTOS DEL SABER PEDAGÓGICO**

Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Atributos del Saber Pedagógico	2,86	Consistencia	2,92
		Pertinencia	2,79

Fuente: Pérez (2008)

Objetivo: Explicar los atributos del saber pedagógico en los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

La tabla 7, muestra las calificaciones de los indicadores relacionados con la dimensión: Atributos del saber pedagógico, en la misma se aprecia que la mencionada dimensión tiene un puntaje de 2,86. Igualmente, se puede observar en la tabla los valores definitivos por cada indicador. Por consiguiente, se aprecia que el mayor puntaje de los indicadores lo obtuvo “consistencia” el valor referido para el mismo es de 2,92, correspondido por indicador con menor valor “pertinencia” con una calificación de 2,79.

Considerando entonces, que la calificación de la dimensión es el promedio resultante de las calificaciones de cada indicador. En este sentido, la misma orienta la tendencia de éstos en el cierre, se deduce que el indicador consistencia con la alternativa de respuesta “algunas veces” es empleada por los docentes en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia. Ahora bien, en menor grado de importancia, se encuentra el indicador pertinencia, también con la alternativa “algunas veces” utilizada por el docente en el escenario de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones educativas objeto de estudio.

**Tabla 8. Cierre de la Variable
SABER PEDAGÓGICO**

Variable	Promedio	Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Saber Pedagógico	2,79	Construcción del Saber Pedagógico	2,73	Saber Teórico	3,04
				Saber Práctico	2,70
				Saber Reflexivo	2,44
		Atributos del Saber Pedagógico	2,86	Consistencia	2,92
				Pertinencia	2,79

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 8, se muestran los resultados alcanzados para la variable Saber Pedagógico, en la misma se aprecia una calificación definitiva de 2,79, comprendido entre el rango 2,01 ---- 3,00, ubicado entonces en la categoría de respuesta “algunas veces”. Del mismo modo, se observa también, que la

dimensión atributos del saber pedagógico tiene el valor más elevado 2,86, con relación a la dimensión construcción del saber pedagógico cuyo resultado definitivo es de 2,73.

Atendiendo entonces, que la calificación de la variable es el promedio resultante de las calificaciones definitivas de las dimensiones, la misma, se orienta la tendencia hacia el cierre, de la cual se deduce que la dimensión atributos del saber pedagógico con la alternativa “algunas veces”, según baremo establecido por el investigador en el marco metodológico, es la que más aplican los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio. Igualmente, la dimensión construcción del saber pedagógico también se ubica en la categoría de respuesta “algunas veces” los docentes construyen sus saberes producto de la formación e interacción en el ambiente de enseñanza y de aprendizaje.

Con fundamento en los resultados anteriores, se infiere que los docentes de las instituciones educativas investigadas aplican su Saber Pedagógico con muchas debilidades, encontrando entonces que son valores intermedios, según baremo establecido, lo que indica, que dichos resultados no alcanzan los niveles de excelencia esperados.

Tabla 9. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: SER

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	15	7,25%	42	10,00%
Casi Nunca	63	30,43%	130	30,95%
Algunas Veces	66	31,88%	127	30,24%
Casi Siempre	35	16,91%	73	17,38%
Siempre	28	13,53%	48	11,43%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	2,99		2,89	
Calificación del Indicador	2,94			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 9, se presentan los datos obtenidos del indicador, “ser” en el mismo, se destaca que el estrato relativo a los docentes el 31,88% de los encuestados consideran que “algunas veces” los estudiantes desarrollan de manera integral: mente, inteligencia y sensibilidad, además de construir su identidad personal promoviendo la convivencia con sus compañeros y realizando actividades reflexivas en el espacio de aprendizaje. Por otro lado, se denota que el valor más bajo referido para el indicador, estuvo expresado por el 7,25% de los entrevistados, quienes consideran que “nunca” construyen, promueven y desarrollan el ser en el espacio educativo.

Por otra parte, los estudiantes consideran que un 30,95% de los encuestados opinaron que “casi nunca” desarrollan de manera integral la cognición, menos aún construyen su identidad personal cuando realizan actividades reflexivas ni de convivencia con sus compañeros. También, este estrato encuestado representado por el 10,00% respondió que “nunca” lo hacen.

En tal sentido, las medias aritméticas o promedios del indicador están representadas por los valores; 2,99 para los docentes y 2,89 para los alumnos, resultando un puntaje de 2,94, esta valoración cuantitativa se ubica en la escala de 2,01 -- 3,00. La calificación anterior, demuestra que “algunas veces” los estudiantes desarrollan el ser producto de las actividades implementadas por parte del docente, mediante la aplicación de estrategias en la acción pedagógica que se realiza en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Tabla 10. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: CONOCER

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	20	9,66%	42	10,00%
Casi Nunca	47	22,71%	98	23,33%
Algunas Veces	41	19,81%	85	20,24%
Casi Siempre	69	33,33%	134	31,90%
Siempre	30	14,49%	61	14,52%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	3,20		3,18	
Calificación del Indicador	3.19			

Fuente: Pérez (2008)

La tabla 10, exhibe los resultados de los datos obtenidos del indicador, “conocer”. Se destaca, que en los docentes el 33,33% de los encuestados consideran que “casi siempre” los alumnos aprenden y ejercitan su cognición y habilidades atendiendo a los lineamientos de los docentes y partiendo de las experiencias vividas en clase, sin la necesidad de memorizar contenidos para realizar investigaciones. Seguidamente, se indica que el valor más bajo referido para el mencionado indicador, estuvo expresado por el 9,66% de los sujetos entrevistados, quienes consideran que “nunca” aprenden y ejercitan sus habilidades investigativas en el aula de clases.

Del mismo modo, los estudiantes consideran que un 31,90% de los encuestados opinaron que “casi siempre” aprenden centrando su atención en el docente, además de aprender contenidos sin la necesidad de memorizarlos. Del mismo modo, los sujetos encuestados representados por el 10,00% respondieron que “nunca” aprenden a conocer dadas las realidades del ambiente de enseñanza y de aprendizaje.

En tal sentido, las medias aritméticas o promedios del indicador están representadas por los valores; 3,20 para los docentes y 3,18 para los estudiantes, resultando una calificación de 3.19, esta valoración cuantitativa se ubica en la escala de 3,01 -- 4,00. El puntaje anterior, destaca que “casi

siempre” los estudiantes desarrollan el conocer producto de las actividades implementadas por el docente, mediante la utilización de diversas estrategias diseñadas para realizar una práctica pedagógica eficaz en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Tabla 11. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: HACER

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	25	12,08%	53	12,62%
Casi Nunca	79	38,16%	157	37,38%
Algunas Veces	58	28,02%	108	25,71%
Casi Siempre	32	15,46%	77	18,33%
Siempre	13	6,28%	25	5,95%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	2,66		2,68	
Calificación del Indicador	2,67			

Fuente: Pérez (2008)

La tabla 11, construida para confirmar los datos del indicador, “hacer” evidencia que en los docentes el 38,16% de los encuestados coincidieron en opinar que “casi nunca” construyen ejercicios prácticos partiendo de la experiencia vivida en clase, es decir, intervienen muy poco en el proceso, menos aún actúan al momento de solucionar situaciones presentadas en el entorno escolar. También, se aprecia que el 6,28% opinaron que “siempre” lo hacen.

Asimismo, los alumnos consideran que un 37,38% de los encuestados afirmaron que “casi nunca” los docentes promueven la práctica partiendo de la experiencia vivida en clase, además de propiciar pocos escenarios para desarrollar la intervención y participación del mismo, al momento de la ejecución de la actividad académica, mientras que el 5,95% de los educandos respondieron que “siempre” lo hacen.

Los datos obtenidos por las medias aritméticas o promedios del indicador son los siguientes; 2,66 para los docentes y 2,68 los estudiantes, lo que promedia una puntaje total de 2,67, dicho valor se ubica en la escala de 2,01 -- 3,00. Según lo anterior, se deduce que “algunas veces” los docentes promueven prácticas pedagógicas expresadas en el hacer de las instituciones educativas objeto de estudio.

**Tabla 12. Cierre de la Dimensión
INTEGRACIÓN DEL SABER**

Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Integración del Saber	2,93	Ser	2,94
		Conocer	3.19
		Hacer	2,67

Fuente: Pérez (2008)

Objetivo: Caracterizar los componentes de la integración del saber para el desarrollo de competencias esperadas en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

En la tabla 12, se muestran los promedios de los indicadores relacionados con la dimensión: Integración del saber, en la misma se aprecia que la mencionada dimensión tiene un puntaje de 2,93. Igualmente, se puede observar en la tabla, los valores definitivos por cada indicador. Por consiguiente, se aprecia que el mayor puntaje de los indicadores lo obtuvo “conocer” el valor referido para el mismo es de 3,19, correspondido por indicador con “ser” con el puntaje de 2,94 y por último se encuentra el menor valor perteneciente al “hacer” con una calificación de 2,67.

Considerando entonces, que la calificación de la dimensión es el promedio resultante de las calificaciones de cada indicador. En este sentido, la misma orienta la tendencia de éstos en el cierre, se deduce que el indicador conocer representada con la alternativa de respuesta “casi siempre” es desarrollado por los estudiantes en los ambientes de aprendizaje

de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Seguidamente, el indicador “ser” destaca que “algunas veces” los educandos reflexionan sobre sus aptitudes, tratando de vivenciar las experiencias producidas producto del aprendizaje. Y por último, el indicador “hacer”, establecido con el menor rango, también con la alternativa “algunas veces” demuestran comportamientos expresados en el hacer como prácticas diarias del contexto estudiantil de las instituciones educativas.

Tabla 13. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: DIVERGENTE

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	32	15,46%	174	41,43%
Casi Nunca	149	71,98%	128	30,48%
Algunas Veces	15	7,25%	64	15,24%
Casi Siempre	5	2,42%	35	8,33%
Siempre	6	2,90%	19	4,52%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	2,05		2,04	
Calificación del Indicador	2,05			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 13, están expresados los datos del indicador “divergente”, los cuales demuestran que en los docentes el 71,98% de los encuestados coincidieron en opinar que “casi nunca” los estudiantes generan alternativas para solucionar problemas partiendo de las situaciones reales, demuestran poco interés en desarrollar trabajos aplicando la innovación, así como también, manifiestan estar poco motivados para ayudar a los compañeros de clase en las diversas actividades planificadas. Por otra parte, se observa que el 2,42% del estrato de docentes afirman que “casi siempre” lo hacen.

Los datos que corresponden al estrato de los estudiantes es el siguiente: un 41,43% de los encuestados consultados reafirman que “nunca”

demuestran interés en querer ayudar a sus compañeros, así como también, generan pocas alternativas para solucionar problemas de las situaciones reales, mientras que el 8,33% de los sujetos respondieron que “casi siempre” lo hacen.

Las medias aritméticas o promedios del indicador tienen los valores; 2,05 correspondido para los docentes y 2,04 los estudiantes, significando entonces una calificación total de 2,05 que lo ubica en la escala del rango de 2,01 -- 3,00, según baremo establecido en el capítulo III. En este sentido, la calificación obtenida evidencia que “algunas veces” los estudiantes procesan y asimilan la información mediante el estilo divergente, lo cual considera que el docente desde su práctica, genera pocas estrategias para abordar los educandos que poseen este estilo en las instituciones educativas objeto de estudio.

Tabla 14. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: ASIMILADOR

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	102	49,28%	122	29,05%
Casi Nunca	37	17,87%	220	52,38%
Algunas Veces	58	28,02%	40	9,52%
Casi Siempre	10	4,83%	33	7,86%
Siempre	--	---	5	1,19%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	1,88		2,00	
Calificación del Indicador	1,94			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 14, se exponen los datos del indicador, “asimilador”. En los docentes, se observa que el 49,28% de los encuestados coincidieron en opinar que “nunca” los estudiantes manejan el tiempo necesario para reunir información reflexionando sobre la misma, demuestran poco interés en temas relacionados con la informática, además de rehusarse a planificar con sus

compañeros las actividades académicas. De igual modo, se aprecia que el 4,83 % opinaron que “casi siempre” lo hacen.

De seguida, en los estudiantes encuestados un 52,38 % de los consultados opinaron que “casi nunca” muestran interés en temas relacionados con la informática, también, manejan poco el tiempo necesario para reunir información reflexionando sobre la misma y demuestran poco interés en planificar con sus compañeros de clase las actividades académicas, mientras que el 1,19% de los sujetos encuestados respondieron que “siempre” manifiestan empatía por desarrollar las actividades planeadas.

Por consiguiente, las medias aritméticas o promedios del indicador quedaron expresadas de la siguiente manera; 1,88 en los docentes y 2,00 para los estudiantes, significando entonces una calificación total de 1,94, resultado que se ubica en la escala de rango de 1,01 --- 2,00. Según lo anterior, se entiende que “casi nunca” los estudiantes evidencian asimilar o procesar la información mediante el estilo asimilar para desarrollar actividades en las instituciones educativas de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

Tabla 15. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: CONVERGENTE

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	67	32,37%	92	21,90%
Casi Nunca	15	7,25%	109	25,95%
Algunas Veces	40	19,32%	155	36,90%
Casi Siempre	11	5,31%	46	10,95%
Siempre	74	35,75%	18	4,29%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	3,05		2,50	
Calificación del Indicador	2,77			

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 15, se muestran los datos arrojados por el indicador, “convergente” el mismo, evidencia que en los docentes el porcentaje más alto corresponde al 35,75% de los encuestados que opinaron sobre la

alternativa “siempre” los estudiantes prefieren realizar tareas técnicas, razonan los hechos buscando tener una respuesta correcta, así como también muestran habilidades en el uso de la tecnología. De igual modo, se aprecia el valor más bajo el cual es que el 5,31% de los sujetos opinaron que “casi siempre” lo hacen.

Asimismo, los estudiantes consideran que un 36,90% de los examinados afirmaron que “algunas veces” prefieren desarrollar actividades de estilo técnico, así como también, razonan los hechos tratando de buscar respuestas correctas. Luego, el valor más bajo estuvo representado por el 4,29% de los sujetos, los cuales respondieron que “siempre” lo hacen.

Por otro lado, las medias aritméticas o promedios del indicador convergente contiene un 3,05 para los docentes y 2,50 los estudiantes, lo que resulta una calificación definitiva de 2,77, este puntaje se ubica en la escala de rango de 2,01 -- 3,00. El valor referido, destaca que “algunas veces” los educandos asimilan y procesan la información mostrando algunas habilidades en el uso de la tecnología, manifestando interés en realizar tareas técnicas y razonando los hechos buscando obtener respuestas correctas en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

**Tabla 16. Distribución Frecuencial y Porcentual
Indicador: ACOMODADOR**

Alternativas	Análisis / Informantes			
	Docentes		Estudiantes	
	F	%	F	%
Nunca	35	16,91%	113	26,90%
Casi Nunca	29	14,01%	98	23,33%
Algunas Veces	16	7,73%	152	36,19%
Casi Siempre	78	37,68%	29	6,90%
Siempre	49	23,67%	28	6,67%
Total datos	207	100,00%	420	100,00%
Promedio por estratos	3,37		2,43	
Calificación del Indicador	2,90			

Fuente: Pérez (2008)

La tabla 16, construida para confirmar los datos del indicador, “acomodador” evidencia que en los docentes el 37,68% de los encuestados coincidieron en opinar que “casi siempre” los estudiantes toman en cuenta la información que le brindan los compañeros para resolver problemas, aprendiendo con facilidad contenidos cortos y prefieren trabajar con sus compañeros de clase para lograr que los objetivos de aprendizaje se cumplan. Igualmente, en la tabla se aprecia que el 7,73% opinaron que “algunas veces” lo hacen.

Asimismo, los alumnos consideran que un 36,19% de los encuestados afirmaron que “algunas veces” aprenden contenidos cortos y toman en cuenta la información que les brindan sus compañeros para resolver problemas y desarrollar los objetivos trazados, mientras que el 6,67% de los educandos respondieron que “siempre” lo hacen.

De igual manera, los datos obtenidos por las medias aritméticas o promedios del indicador son los siguientes; 3,37 para los docentes y 2,43 los estudiantes, lo que promedia una puntaje total de 2,90, dicho valor se ubica en la escala de 2,01 -- 3,00. Expuesto lo anterior, se deduce que “algunas veces” los educandos asimilan y procesan la información mediante el estilo cognitivo de aprendizaje acomodador, en el cual se evidencia, que los alumnos aprenden con facilidad contenidos cortos en las instituciones educativas objeto de estudio.

**Tabla 17. Cierre de la Dimensión
ESTILO COGNITIVOS DE APRENDIZAJE**

Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Estilos Cognitivos de Aprendizaje	2,42	Divergente	2,05
		Asimilador	1,94
		Convergente	2,77
		Acomodador	2,90

Fuente: Pérez (2008)

Objetivo: Analizar los estilos cognitivos de aprendizaje para el desarrollo

de competencias en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

En la tabla anterior, se presentan los puntajes relacionados con los indicadores relacionados con la dimensión: Estilos cognitivos de aprendizaje, en la que se observa que la mencionada dimensión posee una calificación definitiva de 2,42. De la misma manera, se pueden apreciar en la tabla las calificaciones definitivas de cada indicador. En tal sentido, se observa que el mayor puntaje lo obtuvo el indicador “acomodador” el valor referido para el mismo es de 2,90, seguido del indicador “convergente” con una calificación de 2,77, “divergente” con una calificación de 2,05 y por último, la menor valoración cuantitativa la produjo el estilo de aprendizaje “asimilador” con un promedio de 1,94.

En este sentido, se considera la calificación de la dimensión como el resultado de los promedios de cada indicador, la misma se orienta la tendencia de éstos en el cierre, se entiende que el indicador; “acomodador” con la alternativa de respuesta “algunas veces” se evidencia en los estudiantes investigados cómo éstos asimilan y procesan la información en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia. Por consiguiente, en menor grado de importancia, se encuentran los indicadores “convergente y divergente” señalados con la alternativa “algunas veces”. Por último, el estilo cognitivo de aprendizaje “asimilador” representado por la alternativa de respuesta “casi nunca” procesan y asimilan la información en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

**Tabla 18. Cierre de la Variable
DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

Variable	Promedio	Dimensión	Promedio	Indicadores	Promedio
Desarrollo de Competencias	2,67	Integración del Saber	2,93	Ser	2,94
				Conocer	3,19
				Hacer	2,67

		Estilos Cognitivos de Aprendizaje	2,42	Divergente	2,05
				Asimilador	1,94
				Convergente	2,77
				Acomodador	2,90

Fuente: Pérez (2008)

En la tabla 18, se muestran los resultados alcanzados para la variable Desarrollo de Competencias, tal como se aprecia la variable tiene una calificación definitiva de 2,67, comprendido entre el rango 2,01 ---- 3,00, ubicado en la categoría de respuesta “algunas veces”. De igual forma, se observa, que la dimensión integración del saber, posee el promedio más elevado 2,93. Por otra parte, la dimensión estilos cognitivos del aprendizaje la calificación promedio es 2,42.

En este sentido, atendiendo que la calificación de la variable es el promedio resultante de las calificaciones definitivas de las dimensiones, la misma, se orienta la tendencia hacia el cierre, en la cual se muestra que la dimensión integración del saber se encuentra ubicado en la alternativa de respuesta “algunas veces”, según baremo establecido por el investigador en el marco metodológico, es la que más demuestran los estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio.

Asimismo, la dimensión estilos cognitivos de aprendizaje según promedio obtenido, se ubica también en la misma categoría de respuesta “algunas veces” los estudiantes evidencian la forma de percibir y captar la información producto de las interacciones con los docentes, igual que con sus compañeros en el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Con base en los resultados obtenidos, se destaca que los estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio, integran sus aprendizajes, perciben y asimilan la información con muchas debilidades, pues, los promedios obtenidos por la variable reflejan que son valores intermedios, según el baremo establecido, lo que revela que los resultados derivados de la consulta realizada, no alcanzan los niveles esperados para la consolidación de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

Análisis de la correlación entre las variables

En esta perspectiva de análisis se describe la relación entre el “Saber Pedagógico y el Desarrollo de Competencias”, a través de la tabla obtenida se muestran los resultados de dicha correlación.

Tabla 19. Relación entre las variables:
SABER PEDAGÓGICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Correlaciones			
Variables		Saber Pedagógico	Desarrollo de Competencias
Saber Pedagógico	Correlación de Pearson	1,000	,856
	Sig. (bilateral)	,	,000
	N	69	69
Desarrollo de Competencias	Correlación de Pearson	,856	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,
	N	69	140

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Objetivo: Establecer la relación entre el saber pedagógico y el desarrollo de competencias de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta.

En la tabla 19, se pueden observar los valores correspondientes al cálculo de correlación de Pearson, los mismos indican un valor de 0,856, donde se encuentra incluido entre los valores +0.75 (Correlación Positiva Considerable) y +0.90 (Correlación Positiva Muy Fuerte) según Hernández y otros (2006); así como el valor de la significación (bilateral): 0,000 que es menor que el límite de error esperado: $0,01 = 1\%$, ($0,000 < 0,01$), indican que el Saber Pedagógico de los Docentes y el Desarrollo de Competencias en los estudiantes intervienen de manera directamente proporcional; esto es, mientras más alto sea el nivel de saber pedagógico exhibido por los docentes, mayor será el nivel de desarrollo de competencias evidenciado por los estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio y viceversa.

De igual modo, lo expuesto, permite reafirmar que la excelencia del saber pedagógico aplicado por el docente en su práctica pedagógica, corresponde a resultados beneficiosos para la consolidación de competencias en los estudiantes, contrariamente, un pésimo saber pedagógico implementado se traduce en el desarrollo de pocas capacidades por parte de los estudiantes. En este sentido, la tabla analizada se obtuvo mediante el programa estadístico SPSS Vs. 10.0, introduciendo las calificaciones definitivas de cada estrato; docentes y estudiantes, para determinar el análisis de correlación bilateral entre las variables: Saber Pedagógico y Desarrollo de Competencias, respectivamente.

Discusión de los resultados

Una vez tabulados los resultados, en el análisis anterior, en esta etapa se centra la discusión a través de la confrontación de los datos suministrados por los sujetos de la población objeto de estudio, analizados entonces con las bases teóricas construidas en la presente investigación. Éstos, se presentan de acuerdo a los objetivos previstos donde se encuentran docentes y estudiantes de educación secundaria de las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, Estado Zulia.

En este sentido, respecto al indicador “saber teórico” que se aplica en las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, los resultados reflejan que tanto docentes como estudiantes presentaron similitudes en los promedios obtenidos. Sin embargo, los docentes se ubican en el nivel “casi siempre” y los estudiantes en “algunas veces” los educadores utilizan este saber para desarrollar sus prácticas pedagógicas, con una tendencia centrada en el criterio de análisis Suficiente, siendo este saber el más empleado.

No obstante, los hallazgos arrojados por este indicador, se contrastan con lo planteado por Tallaferro (2006) quien afirma, que el conocimiento adquirido por parte del docente en el campo profesional es sumamente

importante, porque de allí se van a regir las prácticas mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos, en el cual se establece una jerarquía unidireccional de la teoría a la práctica.

Asimismo, Basabe (2004) considera muy importante este saber, según éste autor, el conocimiento es una construcción de las experiencias individuales y sociales sobre la cual los sujetos actúan, así como también, aportan ideas interpretándolas y reconstruyéndolas sobre la base de la interacción social que se realizan en las prácticas pedagógicas.

En relación al saber práctico, según los resultados obtenidos, este indicador se aplica en la práctica pedagógica de las instituciones educativas objeto de estudio “algunas veces”, con tendencia de análisis Medianamente Suficiente, así lo expresan las opiniones emitidas por docentes y estudiantes mediante la consulta realizada.

Ahora bien, los resultados no revelan la excelencia, según el criterio expuesto por Díaz (2006), los saberes prácticos son el resultado de una reflexión crítica que ayuda a establecer nexos significativos entre los saberes académicos y los empíricos, situación ante la cual, el saber práctico, debe ser asumido por los docentes como un compromiso derivado de la experiencia cotidiana, mediante la aplicación del saber teórico, instancias para construir conocimientos y consolidado por la experiencia.

Por otra parte, el saber reflexivo es el menos empleado por los educadores, según las encuestas aplicadas a ambos estratos; docentes y estudiantes, los resultados de los indicadores mostraron una tendencia hacia la categoría Medianamente Suficiente. Sin embargo, las frecuencias relativas revelan que “algunas veces” aplican este saber en sus prácticas, por lo que se considera un indicador que presenta muchas debilidades.

Los resultados obtenidos no reflejan lo expresado por Díaz (2006) en cuanto a este indicador, quien afirma que este saber constituye la esencia hegemónica del ambiente de enseñanza, el mismo supone un esfuerzo por considerar importante la reflexión de las acciones sobre la actuación del

docente en el contexto escolar.

De igual modo, Chacón (2006) asevera que la reflexión se asume como un proceso de revisión, puesto que, reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente.

Ciertamente, los hallazgos obtenidos evidencian que el docente construye Medianamente Suficiente su saber pedagógico, indicándose así, discrepancias con lo planteado teóricamente. En efecto, la dimensión construcción del saber pedagógico, obtuvo un comportamiento alejado del constructo teórico expuesto por Montero (2002).

Este autor, argumenta sobre tres componentes principales para llegar a la construcción del saber pedagógico, los cuales están referidos al aprender a enseñar, relacionado con los conocimientos aprendidos valorados por los docentes, la profesionalización docente, producto de las oportunidades y experiencias que éste tiene para formarse, al igual que la enseñanza compartida entre educadores, consecuencia de la interacción entre los saberes.

Con respecto, al indicador consistencia, en la consulta realizada a docentes y estudiantes, se encontró que los porcentajes más altos se ubicaron en la categoría de respuesta “algunas veces”, con una tendencia hacia la categoría de análisis Medianamente Suficiente. En este sentido, este indicador presenta debilidades en su aplicación.

En efecto, los resultados obtenidos contradicen lo planteado por Díaz (2006) quien plantea que este componente está relacionado con la aplicación del saber, la comparación con otras referencias, el refuerzo de los pares, así como también, la consistencia que debe tener la propiedad de poder contribuir a resolver problemas en el diario vivir de la escuela. Asimismo,

Bernstein (2003) también enfatiza que la pertinencia es un discurso local que emplea el docente, en el sentido que, generalmente, da cuenta de situaciones sociales, ya que sus significados dependen de un contexto específico, el cual surge de prácticas y objetos compartidos entre los participantes.

Ahora bien, en cuanto al indicador pertinencia los resultados expresados por docentes y estudiantes evidenciaron que “algunas veces” aplican este atributo en la práctica diaria que ejercen los educadores en el contexto de enseñanza - aprendizaje, mostrando una tendencia hacia la categoría de análisis Medianamente Suficiente. De igual modo, este indicador refleja debilidades en los docentes, dados los niveles alcanzados por el indicador.

En tal sentido, estos resultados, están distantes a lo que realmente concibe Díaz (2006) sobre la pertinencia, el cual la refiere, a la correspondencia entre el saber y su uso, es decir, relacionar uso y aplicación, pues, en algunos casos se presentan signos los cuales indican que lo que sabemos no resuelve ni se corresponde con las necesidades y demandas de la realidad.

De acuerdo a los resultados referidos en el análisis realizado, se infiere que el docente Medianamente Suficiente aplica los atributos del saber pedagógico, como son: la pertinencia y consistencia, indicándose así, incoherencias con lo planteado teóricamente. En efecto, los atributos del saber pedagógico, obtuvieron un comportamiento alejado del postulado de Díaz (2006), cuando destaca que las cualidades del saber revelan el discurso del docente puesto en práctica, permitiendo destacar que su aplicación tiene incidencia en los espacios donde se enseña.

Estas cualidades, permiten orientar la praxis pedagógica hacia fines significativos para los estudiantes, cuya necesidad se traduce que los aprendizajes obtenidos son consecuencia de la seguridad con la cual el educador maneje su discurso y de la contextualización de las experiencias,

así como también, vivencias del entorno donde se desenvuelve el estudiante.

En cuanto, a la variable Saber Pedagógico, los resultados obtenidos muestran que Medianamente Suficiente los docentes construyen su saber pedagógico y aplican los atributos del mismo en la dinámica de la clase, determinándose con estos indicios debilidades en la variable. Esta evidencia, se aleja de lo expuesto por Zambrano (2006), para quien el Saber Pedagógico es parte de las prácticas diarias que vivencian los docentes cuando se encuentran sometidos en situaciones de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes, asimismo, éste se constituye cuando el educador en su acción se relaciona e interactúa continuamente con el alumno en los procesos pedagógicos.

Por otra parte, en lo relacionado al indicador ser, según la consulta realizada a docentes y estudiantes, los criterios se ubicaron en la categoría de respuesta “algunas veces”, los mismos mostraron una tendencia centrada hacia la categoría de análisis En Proceso, es decir, este indicador refleja debilidades en su integración, pues, de esta forma los estudiantes integran sus contenidos con el saber en el contexto de enseñanza y de aprendizaje.

Estos resultados no se corresponden con lo expuesto por Tobón (2006), quien refiere este saber con la articulación de contenidos afectivo-motivacionales, caracterizados por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal para la realización de actividades enmarcadas dentro del proceso de aprendizaje.

Con respecto al indicador conocer, los resultados develan que tanto docentes como estudiantes coinciden en opinar que “casi siempre” integran el conocer a las experiencias del aula de clase, los mismos, mostraron tendencia en la categoría de análisis Avanzada, lo que indica, que esto se produce con bastante frecuencia en las instituciones educativas investigadas. Estos resultados se apoyan con las afirmaciones que expresa Tobón (2006), quien manifiesta que aprender a conocer implica aprender a aprender, donde se ejercita la memoria, atención y pensamiento, ya que se debe aprender a

concentrar la atención en las cosas, además de las personas.

En este mismo orden de ideas, al analizar el indicador hacer, los resultados de la consulta arrojaron que para ambos estratos; docentes y estudiantes coincidieron en opinar que “algunas veces” desarrollan el saber hacer en las actividades diarias de clase de las instituciones investigadas. En este sentido, se muestra una tendencia centrada en la categoría de análisis En Proceso, indicando debilidades, pues, no se aplica con frecuencia este saber en el contexto de aprendizaje.

Los resultados obtenidos están alejados del planteamiento que hace Tobón (2006), cuando indica que el saber hacer consiste en saber actuar con conciencia, respecto a la realización de una actividad o la resolución de un problema, comprendiendo el contexto y teniendo para ello como base la planeación.

De acuerdo a los resultados antes presentados en el análisis, sobre la dimensión integración del saber, se ubica el comportamiento de la misma en el criterio En Proceso, lo cual, no se corresponde con el planteamiento expuesto por la UNESCO (1990), Delors (1996) y Tobón (2006), quienes afirman que es necesario que exista la integración del saber ser, conocer y hacer, pues, constituyen un proceso clave para el desarrollo del estudiante.

El mismo está fundamentado en la concepción constructivista, donde el alumno es copartícipe en la construcción de su propio conocimiento, utilizando para ello la preparación, desarrollo y comunicación, los cuales permiten describir el recorrido realizado para la obtención de logros y experiencias, producto de la implementación por parte del docente, de clases dinámicas, participativas, innovadoras y reflexivas generadoras de aprendizajes significativos.

De igual modo, los hallazgos revelan similitud con los encontrados por Lúquez (2003), en su investigación orientada a determinar la relación de La Acción Docente y la Construcción del Conocimiento, obteniendo entre los resultados, que la postura epistémica prevaleciente es, según los docentes,

la transformacional y socializada, en el contexto de los estudiantes; lo que puede constituir una fortaleza para la construcción del conocimiento. Sin embargo, el ejercicio constructivista detectó severas debilidades cognitivas estudiantiles, lo cual se enfatiza en revisar el modelo de acción docente actual y su repercusión en las condiciones inherentes a los procesos de construcción del conocimiento en el aula.

Por otra parte, al analizar el indicador divergente, los resultados para docentes y estudiantes arrojaron una categoría de respuesta “algunas veces” asimilan y procesan la información con este estilo, de igual modo, “algunas veces” desarrollan competencias expresadas con este estilo de aprendizaje. En este sentido, la tendencia de este indicador estuvo centrada en el nivel En Proceso.

Este resultado contradice claramente lo planteado por Alles (2005), la autora afirma que los divergentes asocian una percepción concreta de las experiencias para transformarlas mediante la reflexión. Asimismo, los estudiantes son capaces de asimilar observaciones, integrarlas, valoran el tiempo y reflexionan sobre cada situación del contexto escolar.

De la misma manera, al observar los resultados obtenidos con el indicador asimilador las tendencias se contrastan al análisis anterior, donde estas respuestas arrojadas por docentes y estudiantes indican que “casi nunca” los alumnos procesan y asimilan la información en su contexto escolar y del diario vivir. En tal sentido, estos resultados mostraron una tendencia hacia el nivel Medianamente Iniciado, revelándose debilidades en las mismas.

De allí, que estos resultados contrarían lo planteado por Pantoja (2005), exponiendo que los estudiantes identificados con el estilo asimilador comparten el gusto del análisis y de la síntesis, además de un interés muy marcado para hacer predicciones de base. Es decir, este tipo de estudiantes anteponen la reflexión a la acción, debido a que ellos observan con detenimiento las distintas experiencias para analizarlas antes de llegar a

alguna conclusión, a tal punto de considerar todas las alternativas posibles.

Por consiguiente, en cuanto al indicador convergente para los docentes “casi siempre” los estudiantes lo desarrollan al momento de percibir la información, contrariamente a la opinión emitida por los estudiantes quienes manifiestan que “algunas veces” lo hacen. En tal sentido, la calificación del indicador estuvo enmarcada en el nivel En Proceso, no obstante, este indicador refleja debilidades manifestadas en la manera de cómo éstos reciben la información.

Los resultados expresados a través de la consulta, reflejan contradicción para docentes y estudiantes, ya que según el criterio de Alles (2005), los convergentes tienen la necesidad de un vínculo evidente entre los problemas que se les plantean en su trabajo, situación en la que construyen sus competencias. En este sentido, las personas que utilizan el estilo convergente para procesar y asimilar información, son las mejores para llegar a descubrir la aplicación práctica de las ideas y teorías, asimismo, prefieren hacer tareas y problemas técnicos.

En cuanto al análisis realizado al indicador acomodador, las tendencias u opiniones se centraron para los docentes en “casi siempre” y los estudiantes “algunas veces” procesan la información a través de este indicador en las instituciones educativas de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, mientras la calificación del indicador se concentró en el nivel En Proceso, detectándose debilidades en el mismo.

Los resultados obtenidos para los docentes se sustentan en cierto modo con el planteamiento de Alles (2005) exponiendo, que los acomodadores tienen la capacidad de aprender de la experiencia concreta, puesto que actúan en base a sus sentimientos. Los acomodadores, se apoyan en la información que le brindan las personas para poder resolver problemas, aplicando el ensayo y error. Sin embargo, el hallazgo obtenido producto del análisis, también contraría la opinión de los estudiantes quienes se encuentran ubicados en un nivel intermedio, según baremo establecido,

se adaptan a las situaciones antes descritas, por lo cual presenta debilidades por parte de éstos.

Según los hallazgos evidenciados, producto del análisis realizado a la dimensión estilos cognitivos de aprendizaje, se infiere que los estudiantes se encuentran en el nivel En Proceso, lo que implica, que en ellos se presentan debilidades para asimilar y procesar la información. En efecto, la dimensión diagnosticada, obtuvo un comportamiento alejado del postulado de Hervás (2003), quien sustenta que el estilo cognitivo de aprendizaje es considerado fundamental para la personalidad del individuo, pues, indica cómo se percibe la información, de qué manera se procesa y cómo se comporta el estudiante en situaciones cotidianas de la vida.

Ahora bien, los hallazgos develados por la variable Desarrollo de Competencias, muestran que los estudiantes se ubican en el nivel En proceso, lo que se traduce en muchas debilidades para los alumnos. Lo anterior se sustenta, en el promedio obtenido por la misma, considerado entonces un valor intermedio, según baremo propuesto para efectos de la ubicación de los resultados.

En efecto, este argumento muestra distanciamiento del planteamiento expuesto por Leboyer (2003), para quien el desarrollo de competencias forma parte de las gestiones que desarrollan los docentes para promover experiencias dominadas en los estudiantes, las cuales generan competencias nuevas.

Asimismo, los resultados se apartan también de lo expuesto por Tobón (2006) quien considera que el desarrollo de competencias, forma parte de un proceso complejo que involucra: acción, actuación, creación para resolver problemas y realizar actividades, automotivación, iniciativa, trabajo colaborativo, también, implica los procesos más sencillos como lo son: observar, explicar, comprender y analizar, teniendo en cuenta los requerimientos del entorno.

Con lo planteado en esta discusión se corrobora, que en las instituciones educativas investigadas del Municipio la Cañada de Urdaneta, Estado Zulia, existe la problemática planteada respecto al Saber Pedagógico de los docentes y el Desarrollo de Competencias en los estudiantes, pues, los hallazgos evidencian, que los resultados obtenidos no alcanzan niveles de excelencia expresados en la categoría de análisis “muy suficiente”. Como consecuencia, los procesos de enseñanza que surgen de las prácticas pedagógicas no están contextualizados a las realidades educativas. De allí, que deben concretarse acciones para mejorar la situación sobre el problema abordado en esta investigación.

La discusión de los resultados permitió realizar la confrontación con los autores seleccionados para este estudio, la misma, conlleva a generar las conclusiones y recomendaciones pertinentes a la investigación. En este sentido, la conclusión se desarrollará tomando en cuenta los objetivos formulados al inicio de la investigación, así como también, las recomendaciones sugeridas por el investigador para que sirvan de aporte, en razón de los hechos observados y los planteamientos desarrollados en la investigación.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS PARA AFIANZAR EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL MUNICIPIO LA CAÑADA DE URDANETA

Una vez culminado el análisis y discusión de los resultados, los mismos permitieron generar lineamientos teóricos que sirven para optimizar, fortalecer y apoyar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en cada una de las organizaciones educativas seleccionadas para este estudio; E. T. R. Caracciolo Parra León, U. E. Roberto González y E. B. N. El Topito.

El propósito principal, es mejorar la calidad educativa mediante los procesos emprendidos gestados desde cada uno de los espacios de enseñanza - aprendizaje, asimismo, poder contribuir a desarrollar y

consolidar competencias cognitivas, motrices, afectivas y valóricas, a través de las formas más elementales de percibir y asimilar información por parte de los estudiantes de las instituciones anteriormente mencionadas.

Ahora bien, considerando los indicadores en los cuales se apoyó tal análisis y discusión, se generarán lineamientos teóricos para atender a los docentes en sus prácticas educativas, inicialmente, sobre los tipos de conocimientos que poseen éstos, específicamente deben ser atendidos los saberes prácticos y reflexivos, los cuales se orientarán a fortalecer estrategias para la formación permanente a través de círculos de estudio, socialización de experiencias significativas y la confrontación de las prácticas pedagógicas, que vayan en función de incrementar las capacidades.

Se entiende entonces, que el conocimiento del docente está enfocado a tomar conciencia sobre su saber, el cual es evaluado partiendo del estudio de teorías para desarrollar procesos cognitivos. En efecto, el conocimiento teórico enmarca procesos de reflexión sobre cada instante de participación tanto del docente como del estudiante, tomando en cuenta los procesos más elementales para producirlos, como es la observación continua de esa relación educativa compleja, entre los sujetos que interactúan en el escenario pedagógico.

Asimismo, los conocimientos prácticos de los docentes requieren de algunos principios y pautas de actuación vinculadas a contextos escolares concretos de la vida cotidiana de los docentes, ya que éstos, dependen de la práctica activa y de las situaciones propias del aula de clase, para elaborar sus oportunas intervenciones en las realidades que laboran.

De igual modo, la reflexión en el docente se asume, como un aspecto fundamental en su vida, puesto que enmarca las pautas de actuación de los mismos, en las instituciones educativas y comunidades en las que se desenvuelve, teniendo presente que la reflexión personal es vista como un proceso de desarrollo, pues le permite; analizar, reconstruir la práctica y formularse preguntas sobre su labor personal y profesional.

Otros indicadores desfavorecidos por los resultados obtenidos, son las cualidades de los docentes, las cuales están relacionado con el discurso pedagógico que aplican los profesores en las realidades educativas investigadas, las mismas no llegaron a niveles positivos esperados, esto implica, que el discurso promueve la motivación de los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, docentes – estudiantes.

En tal sentido, se orientará a los docentes sobre el uso adecuado de sus recursos lingüísticos por medio de la ejercitación continua, producto de la interacción diaria con sus compañeros de trabajo, así como también, mediante la investigación individual sobre los diferentes escenarios pedagógicos, ya que éstos acentúan la posibilidad en los docentes de debatir de manera consciente con el conocimiento que aportan las ciencias y el proveniente de la realidad y la experiencia.

Lo planteado también hace referencia, que de acuerdo a la firmeza que el docente sostenga de su discurso, producto de la solidez y coherencia, de allí se genera la motivación de los estudiantes, situación ante la cual, se producen resultados satisfactorios para que los mismos desarrollen la capacidad de atención y escucha, ante las estrategias didácticas diseñadas para la elaboración de actividades; teóricas, prácticas, reflexivas, entre otras.

Ahora bien, la cualidad del docente en adecuar su discurso a planos reales se manifiesta en algunos casos como componente reflexivo, pues este hace un diálogo interno para dilucidar entre su saber en relación con las situaciones específicas del aula de clases. En este sentido, la toma de conciencia se orienta entre el saber y su uso en contextos determinados.

Por otra parte, los elementos que reflejaron debilidad en cuanto a los resultados obtenidos son los conocimientos expresados en el ser y hacer, los mismos, deben ser fortalecidos desde las prácticas pedagógicas, mediante saberes integrados que corresponden a verdaderos procesos de enseñanza y aprendizajes, propiciados en cada una de las realidades educativas investigadas.

El lineamiento para que estos estudiantes fortalezcan integralmente sus saberes, se refiere, a impulsar prácticas pedagógicas enmarcadas en las competencias básicas para el desarrollo de capacidades en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, así como también, la implementación de estrategias didácticas novedosas que permitan despertar la motivación de los alumnos, ejecución de dinámicas que se correspondan a las experiencias vivenciales que traen los estudiantes y aplicación de contenidos contextualizados a las realidades de los mismos.

En este sentido, las acciones pedagógicas por parte del docente en cuanto a la integración de saberes, se corresponde con la implementación de estrategias vinculadas a mantener principios horizontales en el aula de clase, a través de las cuales, se produzcan debates de discusión participativa y colectiva, que permitan generar herramientas necesarias para que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas, teniendo la oportunidad de confrontarlas con las experiencias previas que poseen éstos, a fin de producir significancia en sus saberes y que los mismos sirvan de aporte para desenvolverse en su vida diaria.

Mediante esta acción, el alumno está en condiciones de aprovechar y utilizar al máximo, cada recurso que le provee su espacio, el cual le permite constantemente actualizar su conocimiento debido al permanente cambio que se suscita diariamente en las instituciones educativas. En tal sentido, las organizaciones educativas son vistas como un espacio donde se desarrollan diversos saberes y puntos de vista, en el cual el principio de la horizontalidad como forma de enseñar prevalezca, con el propósito de responder a solucionar situaciones comunes que afectan el ambiente estudiantil y de la localidad en la que vive.

Por consiguiente, los contenidos que se socializan en las instituciones, conciernen a formas de enseñanzas expresados en el ser, los cuales suponen procesos esenciales para que los estudiantes sean eficientes en determinados trabajos, los mismos, se relacionan con la disposición, interés,

querer hacer las cosas bien y asumir retos en la vida para lograr las metas propuestas. De igual manera, en cuanto al conocimiento expresado en el hacer, se desarrolla a través de las diversas intervenciones la realidad por medio de la acción, mediante el cual, se valoran las situaciones abordadas con la intención de obtener resultados provechosos en virtud del desarrollo de competencias.

Existen otros indicadores que resultaron débiles, son llamados estilos divergentes y asimiladores referidos a las formas de procesar y asimilar la información. En este sentido, se orientará a los docentes a investigar sobre los diferentes estilos de aprendizaje, con el cual los estudiantes adquieren la información, asimismo, los lineamientos teóricos para atender esta situación, están relacionados con que cada docente de las organizaciones educativas estudiadas, impulse desde su realidad la investigación personal, promueva consultas con especialistas en el área referida.

Igualmente, indague las formas de asimilar y procesar la información los de educandos, por medio de la interacción continua con el colectivo de participantes que atiende, implemente insumos metodológicos para recoger información y por último, socializar la información obtenida con los otros docentes con los que comparte su labor a modo de intercambiar opiniones y aceptar sugerencias.

En tal sentido, las formas de procesar la información son componentes fundamentales esenciales que los docentes deben tener en cuenta para priorizar su enseñanza, hacia la concreción de obtener resultados favorables, donde gran parte de los alumnos entiendan y comprendan la información socializada por el profesor. Es decir, los estilos de aprendizajes responden de manera preferida a las situaciones o contextos donde se suministre la información, esto es frecuente en el individuo, ya que no cambia constantemente.

A los efectos de lo anterior, los estudiantes de estilo divergente se caracterizan por la observación de los aprendizajes ganados, es decir, se

basan de la experiencia, tienen la capacidad de innovar a través de la habilidad imaginativa, producto de los experimentos de prueba-error. De igual modo, estos alumnos manifiestan un marcado interés por el prójimo siendo capaces de ver con facilidad las cosas de diversos puntos de vista.

Por su parte, los educandos provistos del estilo asimilador, se caracterizan por privilegiar la observación reflexiva, puesto que prestan atención primero a los fenómenos que ocurren, obteniendo conclusiones de lo que se puede asimilar. Igualmente, estos estudiantes, buscan crear modelos y valorizar la coherencia, planeando los pasos a ejecutar paso a paso a los efectos de fijarse y proponerse metas.

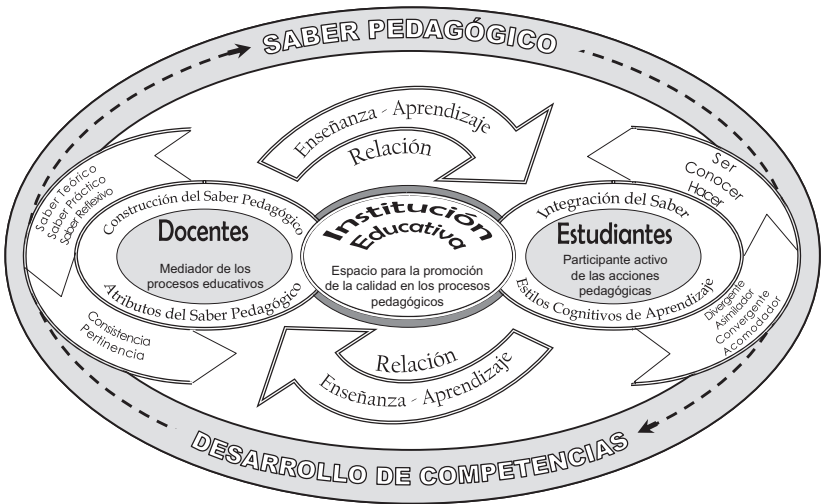
Finalmente, las instituciones educativas investigadas, se transforman en espacios para la promoción de la calidad de los procesos pedagógicos que se gestan desde cada una de las aulas de clase de Educación Secundaria, mediante el saber pedagógico que poseen los docentes, producto de la concreción de saberes y atributos que lo definen como mediador de los procesos educativos.

De igual modo, los estudiantes son considerados como participantes activos de las acciones pedagógicas implementadas por los docentes, mediante el cual se orienta la construcción de conocimientos, tomando en cuenta las necesidades y realidades de los educandos, que los mismos, contribuyan a desarrollar las competencias esperadas por los alumnos del mencionado subsistema. Utilizando para ello la implementación de dinámicas y estrategias innovadoras que se apliquen a los requerimientos de los estudiantes, las cuales conlleven a la reflexión de su actuación tanto en el entorno escolar, como en la comunidad en la que viven.

Estas acciones pedagógicas impulsadas por los docentes desde cada ambiente pedagógico, van en función de optimizar los procesos educativos implementados hasta los momentos en las organizaciones educativas objeto de estudio, los cuales se traducen términos de excelencia y calidad de la enseñanza que se ofrece en las mismas.

En este sentido, la relación del saber pedagógico del docente queda evidenciada, cuando los estudiantes utilizan los recursos y aprendizajes desarrollados en clase, cuando estos, contribuyen a mejorar su calidad de vida producto de los aprendizajes significativos que se consolidaron con el desarrollo de competencias. Seguidamente, se presenta un esquema que expresa todo el comentario desarrollado anteriormente.

Figura 4
Organización de la relación saber pedagógico y desarrollo de competencias según visión del investigador



Fuente: Pérez (2008)

CONCLUSIONES

Sobre la base de los resultados obtenidos, producto de la confrontación con las teorías abordadas en la investigación y en función del cumplimiento de los objetivos sistematizados planteados, se establecieron las siguientes conclusiones:

En relación al primer objetivo específico propuesto, se describió la

construcción del saber pedagógico que aplican los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta. En este sentido, se constató que en las organizaciones educativas investigadas los docentes construyen su saber teórico producto de la formación profesional y de la vivencia de las prácticas pedagógicas desarrolladas.

También está presente, aunque a menor escala el saber práctico, considerado por los docentes para fortalecer los haceres de las clases, pero en el caso de las realidades investigadas, este saber poco se sustenta como algo indispensable para la actuación del docente. Asimismo, el saber reflexivo es el menos utilizado en el desarrollo de las actividades académicas por cuanto conlleva a reflexionar la acción emprendida por los docentes.

Por consiguiente, puede concluirse, que las instituciones educativas del Municipio La Cañada de Urdaneta, los docentes construyen y aplican medianamente sus saberes, por medio de la formación profesional que reciben, mediante el abordaje concreto del conocimiento, de las acciones sistematizadas como parte de la cotidianidad y a través de los actos de pensamiento para explicar las prácticas que se desarrollan en el contexto de la enseñanza.

Por otra parte, en relación al segundo objetivo específico, se explicaron los atributos del saber pedagógico en los docentes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, donde predominó un nivel medio tanto para la consistencia como la pertinencia empleada por los docentes en el discurso pedagógico utilizado diariamente en los ambientes de enseñanza y de aprendizaje, pues, los educadores sienten inseguridad cuando se expresan, del mismo modo, no siempre el docente aplica el saber que posee en correspondencia con las demandas de la realidad.

En cuanto al tercer objetivo específico, se caracterizaron los componentes de la integración del saber para el desarrollo de competencias esperadas en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, donde se evidencia que está presente en mayor

porcentaje el conocer, el cual es el más empleado por los estudiantes de las instituciones investigadas, debido a que éste, se beneficia de las estrategias implementadas por los docentes, para el desarrollo de habilidades, mediante las cuales aprenden a procesar conocimientos sin memorizarlos.

De igual modo se tiene, que los estudiantes poco aprenden a ser y hacer a través de las actividades implementadas en las aulas de clase por parte de los educadores. En consecuencia, se presenta que algunos estudiantes se encuentran en proceso de integrar sus saberes en los contextos diarios de aprendizaje, por lo que las competencias esperadas resultan débiles.

Con respecto al cuarto objetivo específico, se analizaron los estilos cognitivos de aprendizaje para el desarrollo de competencias en los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, mediante el cual, se logró determinar que los estudiantes se encuentran en proceso de desarrollar sus competencias producto de la utilización de los estilos cognitivos de aprendizaje, como parte de los procesos básicos que los alumnos emplean a la hora de asimilar y procesar la información.

En cuanto al quinto objetivo específico señalado en esta investigación, se estableció la relación entre el saber pedagógico y el desarrollo de competencias de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta. Se encontró que existe una correlación positiva muy fuerte entre las variables objeto de estudio, lo cual se traduce que a mayor saber pedagógico que posean los docentes, en la misma proporción se facilitará mayor desarrollo de competencias en los estudiantes. A su vez, mientras mayor sean las capacidades desarrolladas en los estudiantes se debe lograr en gran medida y la misma proporción mayor saber pedagógico en los docentes.

Sin embargo, se evidencia que algunas veces los docentes construyen sus saberes partiendo de la práctica pedagógica que promueven, de la formación profesional que reciben de los estudios universitarios, así

como también, producto de la interacción continua con los otros docentes, lo cual imposibilita la excelencia y optimización de los conocimientos para el desarrollo de competencias esperadas por parte de los estudiantes.

En cuanto al sexto objetivo específico, se consideró necesario formular lineamientos teóricos para afianzar el saber pedagógico del docente y el desarrollo de competencias de los estudiantes de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, exponiendo que los mismos, permiten al educador de las instituciones educativas investigadas, desarrollar acciones enmarcadas a mejorar su formación profesional, con el propósito de optimizar la calidad educativa, a través de los procesos pedagógicos que se gestan en los salones de clase, los cuales deben estar dirigidos a consolidar aprendizajes significativos en los alumnos.

Finalmente, en cuanto al objetivo general, se determinó que los docentes requieren mayor formación y capacitación para fortalecer sus saberes, los cuales conlleven a la implementación de prácticas pedagógicas centradas en las particularidades de los estudiantes, en clases dinámicas, estrategias innovadoras para propiciar contextos motivadores de trabajo y reflexión sobre las vivencias y el entorno de los educandos.

En este sentido, la institución se debe asumir como el ambiente donde se promuevan espacios para la transformación de la conducta como parte de la gestión emprendida por cada uno de los docentes que laboran en las instituciones educativas objeto de estudio. Asimismo, que el aula de clases se convierta en un foro abierto para la investigación de profesores y alumnos los cuales sean autogestionarios de su propio conocimiento, para la construcción del saber pedagógico de los docentes y desarrollo de competencias en los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan en esta investigación, se generan sobre la base de las debilidades encontradas en las conclusiones,

ante lo cual se recomienda a los docentes de las instituciones educativas investigadas:

Fortalecer desde las prácticas pedagógicas, la construcción de los saberes en términos de excelencia, de las instituciones educativas de Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, mediante la formación profesional y permanente, producto del encuentro con sus compañeros de trabajo e interacción con el colectivo de estudiantes que atiende, con el propósito de recorrer un camino en el que prioriza su acción desde lo teórico, pasando por lo práctico hasta llegar a lo reflexivo.

Propiciar espacios de formación y capacitación continua, que conlleven a desarrollar eficazmente los atributos del saber pedagógico, lo cual posibilite el fortalecimiento del discurso pedagógico, ya que se toma en consideración a docentes con altos niveles de excelencia al hablar y hacer pertinente los conocimientos que facilita, para generar competencias en los estudiantes.

Socializar las experiencias significativas sobre los procesos pedagógicos ejecutados por parte de los docentes, en círculos interactivos y encuentros pedagógicos, a bien de mejorar la integralidad en la que deben estar sustentados los conocimientos de los estudiantes, adecuando con esto, la formación de los aprendizajes al contexto de enseñanza, con el propósito que el alumno destaque obteniendo un desempeño idóneo producto de haberse generado una competencia concebida por los saberes, para lo cual, es necesario que exista la integración de los mismos.

Desarrollar acciones pedagógicas en el ambiente de enseñanza;¹⁵⁷ talleres de formación docente y crecimiento personal, vivencias enmarcadas en relaciones de convivencia, lecturas reflexivas, entre otras, a fin de garantizar que los estudiantes desarrollen actitudes como parte de su formación en valores, lo cual se traduzca en relaciones de conducta armoniosas que se contextualicen en entorno donde este se desenvuelve.

Fomentar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de

aprendizajes en torno a los saberes, es decir, generar habilidades cognoscitivas, prácticas y reflexivas en los estudiantes, mediante la planificación de actividades diseñadas a fortalecer la memoria y el pensamiento, para que éstos respondan efectivamente a las demandas de los niveles educativos superiores.

Impulsar el desarrollo de trabajos individuales y colectivos, donde se evidencien las actuaciones de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje, con la finalidad, de desarrollar habilidades investigativas en los mismos, igualmente, estableciendo relaciones de convivencia entre los participantes del proceso pedagógico.

Asumir como acción permanente desde el escenario pedagógico, la planificación de estrategias instruccionales, orientadas a determinar cómo los estudiantes asimilan y procesan la información, a razón de poder entender la manera de abordarlos, al igual que cubrir sus necesidades cognoscitivas en el momento oportuno.

Diseñar instrumentos innovadores que permitan al docente en su proceso pedagógico, recolectar información sobre la forma de cómo los alumnos la procesan, a bien de desarrollar las prácticas adecuadas a sus necesidades, tomando en cuenta las individualidades de cada uno, para contribuir a favorecer eficazmente la construcción del conocimiento de los educandos.

Revisar los modelos pedagógicos actuales del docente y su repercusión en las condiciones y situaciones de las realidades educativas estudiadas, en cuanto a los procesos para la construcción del conocimiento, con la finalidad de contribuir a valorizar las acciones emprendidas por los educadores para el desarrollo de competencias de los estudiantes.

Difundir en las instituciones educativas de Educación Secundaria del Municipio La Cañada de Urdaneta, los lineamientos teóricos a través de talleres y círculos de estudios interactivos, con el propósito de orientar la práctica pedagógica del docente hacia hechos tangibles, los cuales se

traduzcan en beneficios para la consolidación de las competencias necesarias en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. (2006). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mac Graw-Hill.
- Alles, M. (2005). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica.
- Ander, E. (2003). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Arias, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta. Edición. Venezuela: Episteme.
- Bavaresco, A. (2006). *Proceso metodológico en la investigación. Cómo hacer un diseño de investigación*. Maracaibo: La Universidad del Zulia.
- Basabe, M. (2004). *Representaciones Sociales del Saber Pedagógico: una aproximación a la pedagogía de la esperanza*. Tesis Doctoral. No publicada. Maracaibo: Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Bernstein, B. (2003). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio
- Carvajal, A. (2008). El saber pedagógico del profesor. *Revista Atacama* '59, 1era. Disponible en: www.atacama59.cl/ensayos/alex_carvajal.pdf, consulta realiza el 25 de enero de 2008.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid - España: Prentice Hall.
- Castro, D. (2006). *Perfil de competencias demandadas en el egresado de la III Etapa de Educación Básica*. Tesis Doctoral. No publicada. Maracaibo: Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín.
- Chacón, M. (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. *Revista Educere*. Año 10. No. 33. Abril – Junio / 2006. Mérida – Venezuela.

- Chávez, N. (2007). Introducción a la investigación educativa. Cuarta Edición. Maracaibo – Venezuela: Ediluz.
- Díaz, V. (2006). Construcción del Saber Pedagógico. Venezuela: Litoformas.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNES^o 160 Santillana
- Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007). Caracas – Venezuela.
- Gibson, J. Ivancevich, J. Donnelly, J y Konopaske, R. (2007). Organizaciones. Comportamiento, estructura y procesos. Duodécima Edición. México: Mac Graw-Hill, Interamerica.
- Hervás A. y otros (2003) ¿Están relacionados los modos de acceso al conocimiento y los tipos psicológicos? Análisis de su influencia en el logro académico. Bordón.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. Cuarta Edición. México: Mac Graw-Hill.
- Lepeley, M. (2003). Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación. México: Mac Graw-Hill.
- Lévy, C. (2003). Gestión de las Competencias. Barcelona – España: Gestión 2000.
- Ley Orgánica de Educación con su Reglamento. (1997). Venezuela.
- Lúquez, P. (2003). La Acción Docente y la Construcción del Conocimiento. Tesis Doctoral. No publicada. Maracaibo. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.
- Marchesi, A. (2003). Cambios sociales y cambios educativos en latinoamérica. Disponible en: www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/marchesi.pdf, consulta realiza el 25 de enero de 2008.
- Martínez, P. (2004). Evaluación del Desempeño Docente en su Acción Pedagógica en la I y II Etapa de Educación Básica. Trabajo de Grado de Maestría. No publicado. Maracaibo: Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín.

- Méndez, C. (2006). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en las ciencias empresariales. Cuarta Edición. Colombia: Limusa S.A.
- Montero, L. (2002). La construcción del conocimiento profesional docente. Argentina: Homosapiens.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). UNESCO.
- Pantoja, M. (2005). Estilos Cognitivos. Revista Creando. Año 2, Número 5. Colombia.
- Pérez, E. (2005). Educar en el tercer milenio. Venezuela: San Pablo.
- Ramírez, L. (2004). Discurso y lenguaje en la educación y pedagogía. Bogotá: Magisterio.
- Ruiz, C. (2004). Instrumentos de investigación educativa. Barquisimeto-Venezuela: CIDG, C.A.
- Sansevero, I. (2004). Valores de identidad nacional en la praxis pedagógica de Educación Básica. Tesis Doctoral. No publicada. Maracaibo: Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Semprún, C. (2006). Formación del Docente de Educación Integral para el Desarrollo de Competencias Artísticas en Educación Básica. Trabajo de Grado de Maestría. No publicado. Maracaibo: Universidad Rafael Bellosó Chacín.
- Tallaferro, D. (2006). Tres tipos de Saber del Profesor y Competencias: Una relación Compleja. Revista Educere. Año 10. No. 33. Abril – Junio / 2006. Mérida – Venezuela.
- Tamayo, M. (2007). El proceso de la Investigación Científica. México: Limusa, S.A.
- Tobón, S. (2006). Formación basa en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe Ediciones.
- Vasco, E. (2003). Maestros, Alumnos y Saberes. Investigación y Docencia en el Aula. Colombia: Magisterio.

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de Saber del Profesor y Competencias: Una relación Compleja. Revista Educere. Año 10. No. 33. Abril – Junio / 2006. Mérida – Venezuela.

índice

RESUMEN	01
ABSTRACT	02
INTRODUCCIÓN	03
MOMENTO I. HECHOS DE INTERÉS EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA.	05
MOMENTO II. TEORÍAS CIENTÍFICAS QUE SUSTENTAN EL FENÓMENO.	14
MOMENTO III. RECORRIDO EPISTEMOLÓGICO - METODOLÓGICO	64
MOMENTO IV. RESULTADOS: HALLAZGOS REVELADORES DE LA PROBLEMÁTICA.	76
CONCLUSIONES	113

More Books!



yes I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

¡Compre sus libros rápido y directo en internet, en una de las librerías en línea con mayor crecimiento en el mundo! Producción que protege el medio ambiente a través de las tecnologías de impresión bajo demanda.

Compre sus libros online en
www.morebooks.es

SIA OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 1 97
LV-103 9 Riga, Latvia
Telefax: +371 68620455

info@omniscryptum.com
www.omniscryptum.com

OMNISCRIPTUM



