

La competencia investigativa: elemento interviniente en la praxis pedagógica

Mercedes Moraima Campos
mcampos@ipb.upel.edu.ve
UPEL-Instituto Pedagógico de Barquisimeto

RESUMEN

Esta Investigación explica constructos relacionados con la acción docente, sustentada en la pedagogía dialogante, en los movimientos de renovación pedagógica, en la posición del involucramiento y las competencias profesionales. El proceso dialógico permitió interactuar con intencionalidad, en la revisión de documentos e indagar elementos intervinientes en el problema enseñanza-aprendizaje. En la recogida de datos se aplicó una entrevista en profundidad realizada a docentes investigadores del contexto educativo. De allí emergieron categorías, que permitieron construir una teoría sustantiva, relacionada con la praxis pedagógica, desde la formación continua y el trabajo en equipo. La formación continua, surge de la competencia investigativa, en donde se hizo énfasis el dominio de tres procesos mentales básicos: el dominio cognitivo, el metacognitivo y el argumentativo. Con ello se construye el saber pedagógico y por ende se mejora la praxis pedagógica desde el repensar, la construcción y la reflexión de la propia praxis.

Palabras clave: acción docente, pedagogía dialogante, movimiento de renovación pedagógica, competencias pedagógicas.

Recibido: septiembre 2011
Aceptado: diciembre 2011

ABSTRACT**The research competence: intervening element in pedagogical praxis**

This research explains constructs related to teaching activities, based on the dialogue pedagogy, in educational reform movements, in the position of involvement and professional skills. The dialogic process allowed to interact with intent, reviewing documents and authors like Vasco Zambrano (2005), Delgado and Cardenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega and Sánchez (2008), De Zubiria (2008), Zabalza (2007), and investigating the problem elements involved in teaching and learning. For the data collection, a profound interview was applied to researchers teacher in the educational context. From there, some categories emerged allowing to built a substantive theory related to the pedagogical praxis, from the continuous education and teamwork. Continuing education arises from the research competence, were the domain of three basic mental processes are emphasized: the cognitive domain, metacognitive and argumentative. With this, the pedagogical knowledge is constructed and therefore the pedagogical praxis of rethinking, construction and reflection is improved.

Keywords: teaching action, dialogue pedagogy, pedagogical renewal movement, teaching skills.

RÉSUMÉ**La compétence de recherche : élément intervenant dans la pratique**

Cette recherche met en lumière des constructions liées à l'action pédagogique, sur la base de la pédagogie dialogique, des mouvements de rénovation pédagogique, de la position de la participation et des compétences professionnelles. Le processus dialogique nous a permis d'interagir en toute intentionnalité dans la consultation de documents et d'auteurs tels que Vasco (cité dans Zambrano, 2005), Delgado et Cárdenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega et Sánchez (2008), de Zubiria (2008) et Zabalza (2007). Il nous a également permis d'examiner des éléments intervenant dans le problème d'enseignement-apprentissage. Une interview approfondie adressée à des enseignants-chercheurs dans le contexte éducatif a été employée pour la collecte de données. Des classements en sont sortis et ceux-ci nous ont permis de construire une théorie empirique liée à la pratique pédagogique, à partir du travail d'équipe et de la formation continue. Cette dernière jaillit de la compétence de recherche, où l'on a mis l'accent sur la maîtrise de trois processus mentaux de basé : la maîtrise cognitive, métacognitive et argumentative. C'est à partir de là que le savoir pédagogique est construit

et, par conséquent, la pratique pédagogique s'améliore en repensant, en construisant et en réfléchissant.

Mots clés: action pédagogique, pédagogie dialogique, mouvement de rénovation pédagogique, compétences pédagogiques.

RESUMO**Competência em investigação: fator interviniente na praxis educacional**

Esta pesquisa explica construções relacionadas às atividades de ensino, baseada na pedagogia do diálogo, em movimentos de reforma educacional na posição de envolvimento e de competências profissionais. O processo de diálogo permitiu interagir com intenção, na revisão de documentos e autores como Vasco Zambrano (2005), Delgado e Cardenas (2004), Argueta (2007), Sankatsing (2007), Ortega e Sánchez (2008), De Zubiria (2008), Zabalza (2007), para investigar os elementos problemáticos envolvidos no ensino e aprendizagem. Na coleta de dados, foi realizada uma entrevista em profundidade a pesquisadores educacionais do contexto educacional. Processo que levou ao surgimento de categorias para construir uma teoria substantiva relacionados com a prática pedagógica, com base na formação contínua e trabalho em equipe. A educação continuada é oriundo da competência de investigação na qual o domínio dos três processos mentais básicos são enfatizados: o domínio cognitivo, metacognitivo e argumentativo. Nesta base, o conhecimento pedagógico é construído e, portanto, a práxis pedagógica é melhorado desde o repensar, a construção e a reflexão.

Palavras-chave: ação educativa, pedagogia do diálogo, movimento de renovação pedagógica, competências pedagógicas.

Introducción

Reflexionar en torno al saber pedagógico tiene implicaciones profundas que pudiesen sustentarse en el desarrollo de la praxis, implementada por el docente de acuerdo al significado que éste le imprima a dicha acción o al acto donde él está involucrado, la enseñanza.

Con esta posición se pudiese elucidar que las premisas prenombradas son acepciones que el docente debe internalizar para actuar de acuerdo a la realidad del contexto educativo y a la perspectiva de los grupos que se mueven en el mismo.

Este actuar docente, se circunscribe en el proceso histórico en el cual se ha visto involucradas esas acepciones, como la pedagogía, la didáctica, la praxis, entre otras, las cuales se han manejado con significados divergentes. De acuerdo a lo planteado por Vasco en Zambrano (2005) dicha divergencia se reduce a la reformulación y a la transformación que de la didáctica y la pedagogía se han realizado a través de los tiempos, sobre todo conceptualizaciones polimorfas que han cambiado con el devenir de los tiempos.

Internalizar entonces así, en estos nuevos tiempos, un proceso tan cambiante es un tanto difícil para el ser que día a día se enfrenta a una cultura imbricada por retos y en los cuales, dichos procesos son insuficientes como simple ejercicio para el desarrollo del pensamiento.

En este sentido la didáctica y la pedagogía, según el autor citado, deben ir mucho más allá de disciplinas centradas en el aprendizaje-enseñanza o como “discurso ético sobre la resistencia del estudiante, sobre el significado de aprender a ser libres y soportarnos” (p. 11).

Este significado dado a las acepciones prenombradas agudizan el prototipo o la figura del docente que en otrora fuese el eje central de la actividad educativa, caracterizado por el papel rector de la palabra, pero que hoy en día con todos los cambios sustanciales y las exigencias de la sociedad por el ya tan nombrado “boom” de la tecnología, aún no nos hemos podidos deslastrarnos de ese poder de la palabra, no como simple palabra, si no como discurso viviente de una praxis consustanciada con la reflexión y la misma praxis.

Es decir, recurrir a la experiencia para legitimar la sistematización de lo que ocurre en los ambientes de clases y construir saberes de la propia praxis. Así, considero que se podrá desarrollar la capacidad de pensamiento del discente y del propio docente, porque tendrá otras ideas con las cuales resolver la misma situación. El discente tendrá la oportunidad de discutir, discernir, indagar sobre lo planteado y ajustar elementos que quizás no estaban a su alcance cuando se inició el aprendizaje. La capacidad de pensar, es, según lo pautado por Belth y referenciado por Delgado y Cárdenas (2004),

la responsabilidad explícita de la educación, que sirve para “alentar en el estudiante el cultivo de aptitudes, de remodelar disposiciones hacia la experiencia y el conocimiento que es su resultado, o crear unos nuevos”. (p. 19).

Cuando se habla de capacidad del pensamiento, desde el punto de vista práctico, prosigue el autor citado, el desarrollo del pensamiento implica “aprender a sintetizar y analizar, abstraer, conceptualizar, juzgar o evaluar y extraer u obtener conclusiones” (p. 19). Se infiere con este planteamiento que la puesta en práctica de los procesos mentales permitirá entonces, resolver las interrogantes que se planteen los niños, niñas y jóvenes en el aula de clases, además de proseguir en la búsqueda de información de resultados que no hayan sido satisfactorios.

De esta forma el estudiante adquiere la habilidad, como lo propone Delgado y Cárdenas (ob.cid.) para la comprobación de afirmaciones y suposiciones o conocer aspectos relacionados con la causa-efecto, todo ello con el uso adecuado de la inteligencia, a fin de enfrentar situaciones de la cotidianidad, bien sea con la identificación de procesos, estados análogos, cambios o cursos de desarrollo.

Desde esta perspectiva se tiene que hacer un esfuerzo realmente significativo para darle una mirada retrospectiva al currículo y reflexionar en torno a las posibles oportunidades que éste tiene para inculcar en docentes y discentes una verdadera transformación de la práctica educativa.

En este sentido se trae a colación la experiencia de Argueta (2007) cuando explica la importancia que tienen los requerimientos y alcance de las reformas curriculares, para lograr con ello oportunidades que permitan transformar las prácticas educativas. De allí que sea necesario que en los procesos de transformación de la educación universitaria estén presentes los mejores niveles de formación.

De igual manera argumenta, que los sistemas productivos de los contextos geográficos donde se desarrollen las reformas curriculares deben surgir del conocimiento adquirido en las universidades mediante la puesta en práctica del “flujo de información así como de procesos de Investigación” (p. 1).

Esta afirmación la sustenta el autor citado al describir la relación existente entre los

cambios que se observan en los niveles de educación de la población y la actividad económica, la cual se ha cimentado con la participación activa en el sector servicio, en los países de la región latinoamericana.

Si desde el ámbito educativo se incrementa el desarrollo económico, social y/o cultural de una población, es compromiso de todos, especialmente de los docentes de vocación y del conocimiento que esgrimen estos, lograr acciones que potencien el abordaje de contenidos académicos suscitados en dicho contexto y con los cuales podrá asumir la transformación o los cambios a los cuales se someta el currículo de avanzada y con ello trascender hacia la calidad educativa.

La Acción Docente: la reconstrucción en el involucramiento

Si la acción docente, es asumida como el concepto mismo, entonces puede decirse que es el hecho, la ejecución de ejercicios, el esfuerzo, la iniciativa o el simple movimiento de maniobras para lograr algo. Es un proceso que en palabras de Sankatsing (2007) se está desvirtuando y desapareciendo, gracias al proceso de globalización de los pueblos, sobre todo en los que están en el área del Caribe. Esto, prosigue el autor, puede observarse porque “todas las teorías y paradigmas de desarrollo de las ciencias sociales de los últimos cincuenta años han fracasado” (p. 4).

Este fracaso está dado por el interés del propio proceso de globalización, originario de regiones del contexto mundial que no tienen ninguna relación, con la forma de vida, cultura, política y/o social del venezolano. En este sentido explica Sankatsing (ob Cid) hemos sido producto de una discontinuidad estructural en vez de la autorrealización. Con ello se ha perdido desde el contexto, hasta la evolución, el dinamismo social y la misma historia, para dar paso a culturas, que se han imitado para abandonar la propia, por insumos endógenos o foráneos.

Las consecuencias que ha traído dicha discontinuidad en los grupos sociales o en las comunidades los aleja cada vez más de sus propios proyectos de vida. La forma de asumir otras culturas, otras formas de ser, de pensar, de actuar y/o producir, extingue los deseos del ser humano de pasar por las etapas esenciales de la vida: nacer, crecer,

desarrollarse y reproducirse, con una raíz vital propia de sus ancestros.

Desde esta perspectiva se considera que desde hace unos cuantos años atrás nos hemos venido comportando en un proceso de involucramiento, es decir, una modelación desde afuera. Proceso que hemos emulado y asumido como propio. Ello ha sido transferido a la escuela, con copias de teorías foráneas hechas en otros contextos. Estas las hemos implementado en nuestra praxis con o sin mayor éxito. Sin tener la suficiente disposición de enfrentar y/o argumentar dónde se ha fallado. Quizás debido a ello es que no se ha logrado asirse o aprehender el conocimiento y sistematizarlo de tal forma que se pueda hacer praxis de la propia praxis.

En este sentido se hace válido esgrimir argumentos como los expuestos por Olmos (2008) cuando afirma que “las instituciones venezolanas necesitan introducir cambios profundos dirigidos a responder a las políticas del Estado, así como a los planteamientos y acuerdos establecidos en agendas a nivel internacional” (p.157).

El sistema educativo, por lo tanto según, Ortega y Sánchez (2008) “debe asumir la multiplicidad de identidades que diferenciarán a un ser de otro. Todo ello mediante la adecuación del currículo, la metodología, las condiciones organizativas, las estrategias y los recursos. Lo que se aspira es una escuela de calidad que tenga la capacidad de dar respuestas relacionadas con la formación pedagógica de cara a grupos de personas que desean desarrollar su potencialidad como pedagogos.

Posición esta, que permite afirmar que la acción docente se ha visto involucrada en el sistema de las propias instituciones, en resguardo de un currículo centrado en enfoques paradigmáticos totalmente desligados a la cultura de los diferentes grupos que hacen vida dentro de las mismas. En ellas no se generan vínculos y/o transferencias cónsonas con el acto de aprender-enseñar.

Hemos asumido con mayor énfasis una cultura de involucramiento que de desinvolucramiento o desarrollo. Hemos estado de espaldas al proceso histórico de la educación venezolana y con ello a la disponibilidad de la información. Lamentablemente no se han tomado teorías orientadas hacia las necesidades humanas y por ende a la sensibilidad de las personas para satisfacer sus necesidades o proyectos de vida.

Ante estas consideraciones, me permito señalar que debemos empezar a discurrir una acción docente creadora desde el propio individuo, de acuerdo a su experiencia y orquestada por el paradigma del desenvolvimiento. Paradigma éste que debe surgir de las inquietudes de los que están insertos en un proceso educativo y empezar a dar respuestas a las diferentes disciplinas que conforman las ciencias sociales en pro de hacer ajustes dentro de nuestro contexto, cultural, social, educativo y político que permitan construir caminos viables donde confluyan intereses, disposición, concertación y autorrealización de la sociedad.

La Pedagogía Dialogante: un enfoque para la praxis

En los últimos tiempos la pedagogía ha estado ceñida a un modelo pedagógico heteroestructurante, que impone a los estudiantes, modos de ver y de pensar quizás signados por un enfoque paradigmático del involucramiento explicitado en el párrafo anterior.

Esta posición se sustenta en lo planteado por De Zubiría (2008) cuando explica que “la gran mayoría de los maestros orientan su trabajo educativo de manera profundamente tradicional” (p.70). De esta forma el autor citado hace referencia a Deval quien afirma que la enseñanza impartida, inclusive en los países desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos, por lo tanto limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo.

Esta posición se sustenta en la perspectiva teórica del enfoque heteroestructurante, el cual nace de la fijación de la escuela, como un organismo, cuya finalidad educativa centró el aprendizaje en conocimientos específicos y en normas para la convivencia familiar y social.

De acuerdo a esta visión el niño y la niña debían actuar bajo modelos de aprendizaje, mediante el arte de instruir. Éste consistía en imitar y copiar lo que elaboraron los que le antecedieron, es decir los adultos. No obstante han surgido otros enfoques con una visión paralela a los paradigmas heteroestructurantes y que se

remontan a los tiempos de la escuela activa.

La posición epistémica de la escuela activa impulsa la atención en el niño como eje central de la acción educativa. Es decir una posición radicalmente “paido centrista” (p.7) En ella el niño y la niña es el sujeto que aprende y se autoeduca. Posición ésta que permite referir una praxis pedagógica donde el estudiante, esté involucrado como ser pensante, que siente y se mueve en función de un contexto donde se desenvuelve e interactúa pero que principalmente vive.

De acuerdo a De Zubiría (2006) los teóricos que sustentan la Escuela Activa sostienen que en el acto educativo de ésta, se respetan y se promueven los intereses del niño, de tal manera que se le den respuestas a las necesidades que ellos manifiesten. Así como también a las preguntas y motivaciones, las ideas, los intereses y las actividades que el estudiante realice debe ser el eje motor para su educación.

El niño y la niña deben ser escuchados, las preguntas e inquietudes resueltas y los intereses, mediados y acompañados. El fin último de la educación para el enfoque señalado, es garantizar la socialización cónsona con el ambiente donde se desenvuelve, así como también el estado de felicidad en todo momento. Es de resaltar que los aspectos antes mencionados nos conducen a reconocer una escuela que centre su enseñanza en enfoques constructivistas, con los cuales éstas puedan evolucionar y abrir pasos a un modelo dialogante e interestructurante.

Desde esta posición el autor citado (ob cid) considera que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre los elementos que conforman una triada inseparable: estudiante-saber-docente. Para que esta acción se dé en forma efectiva es necesario que exista la mediación como proceso favorecedor e indispensable intencionado y trascendente que confluya con el desarrollo integral del estudiante.

Este modelo conduce a la obtención de conocimiento por descubrimiento es decir al estudiante se le da el contenido, el cual debe ser descubierto e integrado a su bagaje de experiencias. Por supuesto las construcciones previas que él presente van a incidir de

manera significativa en los aprendizajes de los contenidos nuevos. Es necesario entonces, de acuerdo a Tezano (2006) que el desarrollo académico de los programas dirigidos a la formación de docentes tenga una relación directa entre la teoría y la práctica. Con ello se establece un vínculo directo entre el discente y el docente que favorece la brecha entre la institución formadora y el contexto donde ellos se insertan.

La Renovación Pedagógica: una cuestión de competencias

En los actuales momentos, la discusión que se ha venido planteando, con los cambios y transformaciones relacionados con los diseños curriculares han sido actos tentativos que no favorecen o no le han dan sentido y significado a la acción de enseñar. Este planteamiento lo corrobora lo expresado por Tezano (2006) cuando explica que la enseñanza en las escuelas y en los liceos emerge estrechamente vinculada a los modos como se asume la formación del docente.

Es de resaltar que este aspecto tiene su asidero en documentos legales o normativos establecidos para ello. Así como también con las posiciones de autores de diferentes teorías, que a su vez han sido sustentadas en estudios profundos dirigidos a la praxis de acuerdo a un contexto social, propio de una cultura de un lugar específico y con una relación intrínseca entre él y quienes lo habitan. Sin embargo existe una brecha singular entre los centros que ostentan esta responsabilidad y los procesos de transformación que demanda la sociedad.

En este sentido se considera que esas transformaciones que se han tratado de implementar, quizás no se han llevado acabo por carecer de la fuerza que el maestro o docente pueda imprimir desde el interior de su praxis, que genere cambios estructurales innovadores que trasciendan la misma acción pedagógica.

Acción ésta que pudiese mejorarse o incrementarse evidentemente si las transformaciones vienen dadas por los actores involucrados. En efecto la experiencia generada por los Movimientos de Renovación Pedagógica así lo señalan.

Estos Movimientos centraron su acción desde la posibilidad de un diálogo crítico como lo plantea Martínez Bonafe (2007). Diálogo que va más allá de la relación

docente-estudiante. Diálogo de principios éticos y de creación pedagógica, es decir desde la formación docente.

En palabras del autor citado, se hace necesario entonces, para cumplir con estos principios y aprender a discernir entre los elementos como: estrategias, técnicas y/o métodos. Empleados por supuesto, en ambientes de enseñanza desde la idea de la significación, pero no como lo hemos venido implementando, como la acepción que está en boga en las acciones del contexto escolar. Si no dándole uso de acuerdo al sentido que propuso Bruner, como “la práctica cultural de negociación y renegociación de una forma de reinterpretación narrativa de la experiencia” (p.2).

Ante esta situación, puede asumirse lo expresado, como una cultura que emerge con los grupos escolares, de sus intereses y de las relaciones consecuentes de la participación, la discusión y las reflexiones que van tejiendo redes o conexiones que fortalecen el significado y por supuesto la creación de las interpretaciones.

Inferencia ésta, que pudiese abonar bondades al dialogo crítico, con miras a construir otros conocimientos desde la experiencia y el saber. También hay que resaltar por supuesto, que esta perspectiva reconoce al sujeto como el otro, es decir el ser que aprende, siente, se mueve y que por lo tanto el intercambio de conocimiento, queda sujeto a un trazado uniforme en el principio de solidaridad, con la puesta en práctica del intercambio y la colaboración.

Desde la descripción de este contexto pudiésemos preguntarnos entonces, ¿cuál es el perfil del docente que forma al profesional que egresará a su vez a formar, nuevas generaciones?

Quizás asumir cualquier modelo no sea la panacea para dilucidar lo que está pasando en las universidades, en cuanto a la formación de los formadores. Lo que si pudiese ser válida es la manera como las casas de educación superior, asumen esa formación.

Principalmente considero que para que el docente, pueda esgrimir condiciones de educador con dotes especiales, deben estar presentes en el sistema educativo y en las casas de formación, elementos que hagan aflorar las potencialidades de ser humano,

que las transfieran y a su vez las puedan trascender. En este sentido se puede decir que el docente promotor de aprendizaje al tener atributos personales, de condición humana, también tiene implícito un cúmulo de competencias que fácilmente expondrá en los ambientes de aprendizaje-enseñanza y hacer de estos un verdadero intercambio de experiencias, sociales, cognitivas, volitivas y culturales.

Si en la conceptualización de competencia se dibuja la idea de un ser humano de condiciones especiales, se debe tomar en cuenta el criterio de Irogoin, referenciado por Campero (2004) quien lo argumenta como “la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos” (p.7). Pero también se deben involucrar en esta definición, otros aspectos como los nombrados en el párrafo anterior, inclusive aspectos afectivos, que son tan importantes en el desenvolvimiento de cualquier individuo en una organización, bien sea de corte escolar o particular. Al integrarse todos esos elementos se puede hablar de la conjugación de la esfera de la personalidad, como son los componentes, cognitivo, afectivo y motriz.

Es decir un ser humano que esgrime, por supuesto, competencias, que en palabras de Zabalza (2007) “son conocimientos y habilidades que tiene toda persona para desarrollar algún tipo de actividad” (p. 70). Es una condición “sine cuanon” que el docente debe poseerlas, para un desempeño óptimo del ejercicio profesional. Un concepto mucho más amplio, de acuerdo al autor citado, nos puede ubicar con más precisión en el ámbito educativo. “Las competencias es el conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requerido para el empleo”. (p.71).

Lo importante de estos conceptos pudiese darse cuando se pone en práctica el rol docente a desempeñar. Cuando el docente se enfrenta a los grupos multiculturales, de los cuales se hizo alusión en párrafo anterior. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo evaluar las competencias de los niños y las niñas en las acciones escolares? Y por supuesto, ¿qué competencias debe tener el docente a fin de ejercer esta acción con la mayor propiedad posible?

Por supuesto que esta interrogante conduce a buscar alternativas de posibles soluciones en la formación del profesional de la docencia y desde luego debe someterse a extensa revisión. Tal como lo plantea Pilonieta (2006), la formación de un docente, bien sea cuando éste está en los inicios de la carrera o en una etapa de perfeccionamiento, requiere de una total revisión y reconceptualización de los factores que en ella confluyen. Tal es el caso de la formación que tiene que ver con la práctica educativa o de la práctica docente, como también se le suele llamar.

Hoy en día por supuesto se busca una alternativa, al dársele continuidad a la formación profesional con los estudios de posgrado, bien sea de especialización o maestría y más actualmente con la apertura de los doctorados. La carrera de profesor o licenciatura (pregrado) no es el fin último de la formación profesional.

Por lo tanto los estudios de pregrado, según argumenta Argueta (2007) pasaron a ser una parte más en la formación continua de la persona. Lo que si es cierto es que surge la demanda de definir el rol de formación en cuanto a la finalidad de las carreras, la orientación adecuada, la organización de las mismas y el diseño. Puesto que el participante en dichos estudios, debe atender por un lado competencias personales que se demandan en el mercado laboral, su participación ciudadana, así como otras capacidades que serán de base para la continuación en su preparación académica.

Como se ha observado, hablar de competencias también implica formación, desempeños y sobre todo una cultura que esté en pro del que aprende, del centro de trabajo y del profesor. Argumento éste, sustentado en posiciones extraídas de entrevista realizada a los doctores (R. Larez, entrevista personal, Julio 29, 2006) y (J. Sánchez, entrevista personal, Octubre 05, 2006) de la cual emergieron categorías que se pueden considerar elementos de construcción para la formación continua del profesional, y/o argumentos válidos para explicar la competencia investigativa en la docencia.

Considero que con ello se puede mejorar la praxis pedagógica y por ende las competencias del docente y del discente. El discurso elaborado, extraído de las entrevistas, se sustentó en categorías dirigidas hacia el trabajo en equipo, que viene a representar la práctica realizada por el grupo de compañeros,

compuesto por docentes y estudiantes donde prevalece el quehacer compartido y consensuado. En este punto es importante señalar que la participación del estudiante en su formación está entendida desde el compromiso con los cambios sociales.

De igual manera surgieron como categorías fundamentales en la formación del docente las tres funciones que debe ejercer el docente en el recinto universitario, como es: la docencia, la investigación y la extensión. Criterio que guarda estrecha relación con el trabajo en equipo, el cual se forma e incrementa en la medida que se asuman actitudes para fomentar la vinculación de la comunidad con la escuela.

Se hace imprescindible, resaltar la categoría competencias desde la Investigación. La misma fue entendida como la relación entre la capacidad o disposición cognitiva, metacognitiva y argumentativa. La primera definida como la habilidad que permite conocer la realidad mediante la adquisición de herramientas, con las cuales se abordan procesos investigativos. La segunda, capacidad metacognitiva, fue definida como la habilidad que le permite al estudiante buscar las implicaciones de la realidad escolar o social y la forma como la trasciende. La última competencia, la argumentativa, se definió como la habilidad de adquirir la disposición para fundamentar o razonar la toma de decisiones, bien sea unidireccional, cuando se refiera a una acción individual o conectiva, cuando esté implícito un hecho grupal, y su consecuente toma de decisiones. Uno de los principales argumentos, que emergieron de la categoría Competencias desde la Investigación, es que ésta integra funciones educativas y promueve la cultura de la reflexión con miras a mejorar la praxis y con ello el saber pedagógico. Se genera de esta manera, conocimiento particular que luego puede transferirse a contextos más amplios y por lo tanto generalizarlos. (ver Diagrama 1).

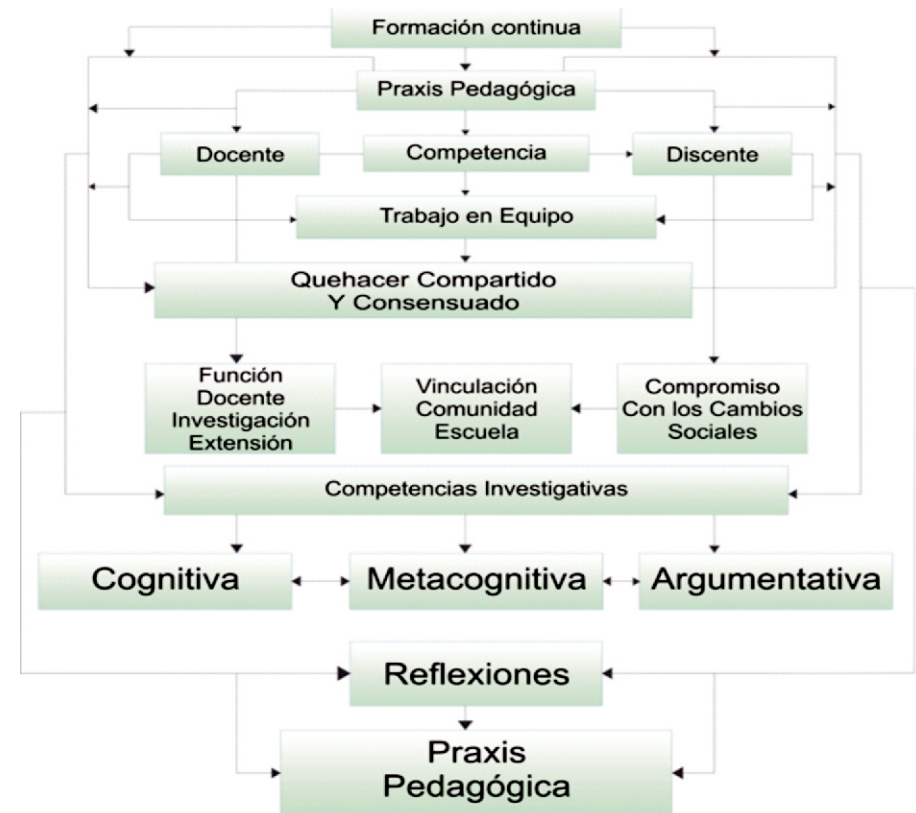


Diagrama 1. Teorización: La praxis pedagógica desde la forma continua. Mercedes M. Campos (2008)

A manera de Cierre

Los argumentos presentados por los investigadores en las respectivas entrevistas, dejan ver en forma clara y precisa, que en los centros educativos, sobre todo, los dedicados a las competencias pedagógicas, la formación continua tiene que ser un hito, que marque pauta hacia la consolidación de competencias. Asumir la Investigación como ese eje que trasverse los contenidos con miras a reflexionar y construir el conocimiento propio, elaborado en cada ambiente de aula y por lo tanto construir así parte del “saber”

La formación del docente debe estar en atención a las necesidades de los ambientes complejos que a este le tocara asumir. El sistema educativo debe dar respuestas adecuadas, al docente en formación, de tal forma que el docente tome también decisiones adecuadas.

La Investigación no debe ser asignatura aislada del diseño curricular sino que debe estar inmersa en cada contenido de esta, de tal forma que cada una la asuma con el enfoque correspondiente a cada especialidad y de acuerdo a los intereses de la comunidad o propósitos que se deseen desarrollar en la misma.

Referencias

- Argueta, Arturo (2007) Reforma y Transformación Curricular de la Universidad Contemporánea. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Reforma y Transformación Curricular en la Universidad Contemporánea. UNEG. AELAC Margarita.
- _____ (2007) Reforma y Transformación Curricular Contemporánea. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Reforma y Transformación Curricular en la Universidad Contemporánea UNEG. AELAC. Margarita. La Fuente.
- Campero, M. (2004) Perfiles de Formación por Competencias, Vinculados al Conocer, Hacer, Convivir y Ser. Lecturas para la discusión en la Ponencia Seminario Posdoctoral: Diseño y Evaluación de las Competencias en el Contexto Universitario. UNEG. AELAC. Margarita. La Fuente.
- Delgado, Kenneth y Cárdena, Gerardo (2004). Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes. Colombia. Bogota: Magisterio.
- De Zubiria, Julia (2007) Modelos Pedagógicos y sus Implicaciones Paradigmáticas en el Siglo XXI. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Modelos Pedagógicos y sus Implicaciones Paradigmáticas en el Siglo XXI. UNEG. AELAC. Margarita.
- _____ (2006) Hacia una Pedagogía Dialogante. (El modelo pedagógico del Instituto Merani). Colombia: Magisterio
- Martínez Bonafe, Jaime (2006). ¿Qué significan hoy los Movimientos de Renovación Pedagógica? Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- _____ (2006). La Renovación Pedagógica como Practica Teórica organizada. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- Pilonieta, Germán (2006). Evaluación de Competencias profesionales básica del docente. Estrategias Efectivas. Colombia. Bogotá: Magisterio.
- Sánchez, José y Ortega de Pérez. (2008) Pedagogía de la Diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1) 123-135
- Sankastsing (2007) El Lugar de la Naturaleza y la Naturaleza del Lugar: ¿Globalización o Posdesarrollo? Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: Pensar nuestras Prácticas. Mejorar nuestra Docencia. Teoría y Práctica de la Renovación Pedagógica. UNEG. AELAC. Margarita.
- _____ (2007). Horizontes Epistemológicos de la Investigación. Ponencia presentada en el Seminario Posdoctoral: UNEG. AELAC. Margarita

- Tezano, Araceli (2006) El Maestro y su Formación: tras la huella y los imaginarios. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio
- Zabalza, Miguel (2007) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Zambrano, Armando. (2006) Didáctica, Pedagogía y Saber. Colombia: Magisterio.

AUTORA

Mercedes Moraima Campos. Subdirectora de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.