

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
"EZEQUIEL ZAMORA"**



LA UNIVERSIDAD QUE

**VICERRECTORADO
DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO REGIONAL
ESTADO APURE**

**COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
MENCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**LA PRAXIS DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA
CRÍTICA.**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster
Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención Docencia Universitaria

Tutor:

MSc. Yorman Guillermo Mantilla
V-5.687119

Autor:

Edgar Alexander Beroes Ojeda
V-17.850.805

San Fernando de Apure, Mayo 2017



UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
UNELLEZ - APURE

i

VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN
Y DESARROLLO REGIONAL
COORDINACIÓN DE POSTGRADO

**LA PRAXIS DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA
PEDAGOGÍA CRÍTICA.**

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención
Docencia Universitaria

Tutor:
MSc. Yorman Guillermo Mantilla
V-5.687119

Autor:
Edgar Alexander Beroes Ojeda
V-17.850.805

San Fernando de Apure, Mayo 2017

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, Yorman Guillermo Mantilla, titular de la cédula de identidad N° V-5.687.119, tutor del Trabajo de Grado titulado: **LA PRAXIS DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**, presentado por el ciudadano Edgar Alexander Beroes Ojeda, titular de la cédula de identidad N° V- 17.850.805; para optar al título de Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención: Docencia Universitaria. Considero que dicho trabajo, reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación parte del Jurado Examinador que se designe.

En la ciudad de San Fernando de Apure, a los cinco días del mes de Mayo del año Dos mil diecisiete.

Firma de Aprobación del tutor

Fecha de entrega: _____

DEDICATORIA

Le doy gracias a DIOS todopoderoso, dador de mi vida, por iluminarme en cada momento de mi crecimiento profesional y personal.

A mi madre, Neira Ojeda y mi padre, Edgar Venancio Beroes, por estar a mi lado en todo momento en ser mi apoyo y estar muy atentos de mis proyectos académico personal.

A mis hijas Gabriela Alexandra Beroes y Mariangel Beroes, que esta meta lograda sea ejemplo para ustedes, en el transitar formativo de la vida, ya que mi triunfo se los dedico a ustedes.

Para mi esposa, María Gabriela Bracca de Beroes, por ser parte de mi vida, la cual ha sido incondicional en mi crecimiento, pedagógico, familiar y personal, sus consejos y motivación este éxito es de los dos.

A mis hermanos, tíos y sobrinos les dedico este triunfo logrado.

Dios mío Gracias...

Edgar A. Beroes O.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a muchas personas por haber compartido sus saberes profesional y espiritual.

A la ilustre 'Alma Mater' Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, por su contribución a mi formación académica.

Al MSc Yorman Mantilla, valiosísima persona, gran hombre el cual influyó de forma transdisciplinaria en la construcción de mi conocimiento, con sus consejos y orientaciones, realizando importantes aportaciones a mi producción académica. Amigo recibe de mi parte mi inmenso agradecimiento.

A la MSc, Berkis Beroez mi tía que me apoyo en el transcurso de mi escolaridad muchas gracias.

A todos mis compañeros de maestría, agradecido de haberlos conocido y compartido con ustedes estos años de estudio.

A todos los docentes que socializaron sus conocimientos y saberes para mi crecimiento educativo, en especial la Dra. Saida Castillo.

Bendiciones para todos.

Gracias.

Edgar A. Beroes O.

INDICE GENERAL

	pág.
Aprobación del Tutor.....	ii
Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Índice General.....	v
Índice de Tablas y Anexos.....	
Resumen.....	
Introducción.....	1
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTOS DEL TRABAJO	
1.1 Descripción Ampliada del Objeto de Estudio.....	4
1.2 Formulación del Problema.....	7
1.3 Importancia de la Investigación (Justificación).....	8
1.3 Objetivos de la Investigación.....	9
1.3.1 Objetivo General.....	9
1.3.2 Objetivos Específicos.....	9
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes.....	11
2.2 Fundamentos Filosóficos.....	18
2.2.1 Teoría de la Liberación o Pedagogía de la Liberación (Pedagogía Crítica).....	19
2.2.2 El Neohumanismo.....	21
2.2.3 La Teoría del Construccinismo Social.....	24
2.3 Fundamentos Legales.....	26
2.4 Bases Conceptuales.....	
2.4.1 La Pedagogía Crítica.....	36
2.4.2 Lineamientos para la formulación de estrategias, tareas y actividades orientadas hacia el contexto de la Pedagogía Crítica..	40
2.7 Operacionalización de Variables.....	45
CAPÍTULO II	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1 Área, Tipo, Nivel y Diseño de Investigación.....	46
3.2 Población y Muestra.....	47
3.3 Técnica e Instrumento de Recolección de datos.....	48
3.4 Validez y Confiabilidad.....	49
3.5 Técnicas de Análisis de datos.....	50

CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	pág.
4.1 Análisis de las respuestas suministradas por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para las variables: Praxis de las y los docentes y, Disposición.....	52
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones.....	61
5.2 Recomendaciones.....	64
CAPÍTULO VI LA PROPUESTA	
6.1 Presentación de la Propuesta.....	65
6.2 Primera Parte: El Modelo Pedagógico Critico Institucional.....	67
6.3 Segunda Parte: Estrategias de Construcción de Conocimiento.....	67
6.4 Tercera Parte: Metodología para Complementar la Praxis Docente con la Ayuda de Recursos y Materiales Didácticos.....	78
Epilogo.....	96
Referencias.....	98

LISTA DE CUADROS Y ANEXOS

CUADRO	Pág.
1. Operacionalización de variables.....	45
2. Respuestas suministradas por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para las variables: Praxis de las y los docentes y, Disposición.....	52
 ANEXO	
A. Instrumento aplicado a las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para medir las variables: Praxis de las y los docentes y, Disposición.....	101
B. Listado de Expertos que validaron el instrumento de Recolección de Información.....	103



**UNIVERSIDAD NACIONAL
EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS
OCCIDENTALES "EZEQUIEL ZAMORA"
UNELLEZ - APURE**

**VICERRECTORADO DE PLANIFICACIÓN
Y DESARROLLO REGIONAL
COORDINACIÓN DE POSTGRADO**

Autor: Edgar Alexander Beroes Ojeda

Tutor: Yorman Guillermo Mantilla

Año: 2017

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general Proponer estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica. El trabajo se enmarcó en la Línea de Investigación: Creación Intelectual: transformación del sistema educativo para la comprensión crítica de la realidad individual, colectiva y nacional hacia la emancipación. A su vez, se encuentra sustentada en la, Teoría de la Liberación, el Neohumanismo y la Teoría del Construccinismo Social. Se fundamenta en el pensamiento crítico pedagógico de Paulo Freire, Henri Giroux, Peter Mc Laren. Su desarrollo atiende al paradigma positivista, cualitativo, con método cuantitativo. Su delimitación geográfica es el programa Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora en su Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional (UNELLEZ-Apure); para la recolección de los datos se empleo la técnica de la encuesta, la cual fue aplicada ochenta y ocho docentes del programa antes señalado. Los resultados se presentaron través de un cuadro estadístico con frecuencias y porcentajes. El análisis de los datos llevaron a describir la realidad analizada de donde se desprende como conclusión significativa: las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure muestran una disposición favorable para darle a su praxis orientación desde la Pedagogía Crítica, esta actitud dispositiva se instituye en fundamento ontológico para validar el argumento que señala las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento en el contexto de la Pedagogía Crítica.

Descriptores: Pedagogía Crítica, Praxis Docente, Instituciones de Educación Universitaria, Cuestionamiento.

INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XX diferentes propuestas han constituido formas alternativas de entender y ejecutar los procesos formativos que se dan en los Estados Nacionales de la sociedad planetaria. Así, desde los enfoques que marcaron el fin del romanticismo, hasta el estructuralismo, pasando por modelos como la escuela activa, la educación a distancia y otros que han ido cuestionando y desafiando elementos como la rigidez, el autoritarismo, la coerción propios de los tradicionales sistemas educativos, se han presentado en el escenario de las instituciones educativas.

Sin embargo, no todas esas proposiciones epistemológicas para la ejecución de los procesos de construcción, consolidación, socialización y aplicación del conocimiento han buscado enlaces entre la microtendencia que se desarrolla en los ambientes de construcción formalizados (aula) y la macrotendencia constitutiva del entramado bio-psico-socio-cultural-económico y ergológico de la vida de los seres humanos. Es decir, no llevan explicitado un cuestionamiento sistemático de la función social que la praxis docente produce en el contexto social.

Al respecto, uno de los aportes más significativos para dar cabida al cuestionamiento antes señalado en el caso de los sistemas educativos latinoamericanos, está indicado por las posiciones pedagógicas críticas, de las cuales, su origen se puede atribuir al pensamiento marxista, continuado con las aportaciones de Antonio Gramsci, pero sobre todo de la lectura de tal propuesta que ha evolucionado a través de las proposiciones advenidas de: Modelo de la Teoría de la Reproducción Social, la Escuela de Frankfurt, la Pedagogía Crítica Norteamericana y, la tendencia Latinoamericana con Paulo Freire a la cabeza.

De dichas propuestas, han emergido varios principios claves que representan invariantes conceptuales tales como: el dialogo como elemento de concienciación de los congéneres sociales para la transformación

sustantiva de la realidad que viven los colectivos humanos, produciendo la confrontación entre las pedagogías tradicionales caracterizadas por su carga de exclusión y las pedagogías liberadoras como los factores que lidian por los espacios para establecer las condiciones de reproducción social y la vinculación entre las conveniencias para formar a las ciudadanas y ciudadanos y, el modelo social que debería imperar dentro del Estado Nacional.

En el marco de los comentarios precedentes, la Pedagogía Crítica, o también llamada Pedagogía social, aparece representa entonces una propuesta alternativa de praxis liberadora que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo con matices políticos y que brinda aportes fundamentales para una praxis docente fundada en la ética y el respeto por la dignidad y autonomía de las niñas, niños, adolescentes adultas, adultos y adultas y adultos mayores que conforman el producto final del sistema educativo social.

En este sentido, hacerle propuestas enmarcadas en el enfoque de la Pedagogía Crítica a las y los docentes, puede significar un paso importante para que ellas y ellos adquieran la categoría de intelectuales transformativos, liberados y liberadores para lograr que en el proceso formativo "...lo pedagógico se más político y lo político más pedagógico" (Giroux. 1990. p. 177), de tal manera que en los escenarios de construcción, consolidación, socialización y aplicación del conocimiento, se propicien relaciones entre las personas y su realidad en un esfuerzo para que comprendan esas relaciones y, que descubran las relaciones existentes entre poder, conocimiento y dominación.

¿Por qué?, sencillamente, porque la Pedagogía Crítica mueve tanto al docente, líder del proceso formativo y del acto de construcción, como a las y los estudiantes quienes son coequiperos hacia un cuestionamiento propositivo de su realidad para buscar caminos emancipadores que coadyuven al progreso de cada quien como individualidad biológica y de todas y todos como cuerpo social geo-historiológicamente constituido. En tanto considera el autor,

en definitiva, que es la Pedagogía Crítica, un buen camino, que sin ser militancia política, permite transformar y superar brechas sociales que lleven a la reconstrucción de los intereses comunes, ya que la educación sin compromisos políticos –no politiqueros-, por esencia propia debe ser un acto liberador, revolucionario, per se, que permite cambiar a docentes y estudiantes y por extensión su contexto.

En este sentido, se presenta el Trabajo de Grado titulado: La Praxis Docente En La Universidad Desde La Pedagogía Crítica, escrito por el autor; para optar al título de Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención: Docencia Universitaria, pero a su vez como una aportación que permita proponer estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica, el trabajo se encuentra estructurado de la forma siguiente:

Capítulo I: contiene los fundamentos del trabajo en una estructura donde se hace la descripción ampliada del objeto de estudio; la formulación del problema; importancia de la investigación y el sistema de objetivos. En el Capítulo II, se desarrolló el Marco Teórico en el cual se presentan los antecedentes, los fundamentos filosóficos y legales, las bases conceptuales de la Pedagogía Crítica y la Operacionalización de Variables. El Capítulo III corresponde a la metodología desarrollada por el autor para alcanzar los objetivos del trabajo. El Capítulo IV hace referencia a la presentación, análisis e interpretación de los resultados. En el Capítulo V está el cuerpo de conclusiones y recomendaciones y finalmente en el Capítulo VI, la propuesta del autor para que las y los docentes asuman el desarrollo de los procesos formativos en el contexto de la Pedagogía Crítica.

CAPITULO I

FUNDAMENTOS DEL TRABAJO

1.1 Descripción Ampliada del Objeto de Estudio

La mayor parte de los proyectos de reforma educativa exigen que las y los docentes sean protagonistas de las acciones que se lleven a cabo para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, las reformas educativas deben contener elementos relacionados con las personas a cargo de los procesos formativos para...desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. [CRBV]. 1999. Artículo 102). Es por ello, que siempre será necesario apoyar la formación de las y los docentes a lo largo de su ejercicio profesional desde una perspectiva que implique concebirla como una tarea prioritaria. Sin embargo, según Fierro, Fortoul y Rosas (2009), los empeños dirigidos a este fin:

...no siempre logran incorporar plenamente a las profesoras y profesores, quienes siguen siendo, en muchas ocasiones, meros ejecutores de programas cuyos propósitos no comprenden o no comparten y que por tanto se reflejan pobremente en el trabajo dentro del aula” (p. 23)

En ese orden de ideas, se puede afirmar lo necesario que resulta a toda reforma educativa considerar la práctica docente, apostando a las posibilidades del cambio educativo promovido desde los formadores para poner a prueba propuestas que le permitan al talento humano del sector educacional irse introduciendo en el proceso de revisión crítica de su labor formativa, al tiempo que transitan de la autovaloración al descubrimiento de la riqueza y la complejidad que la actividad académica encierra cuando facilitan a sus congéneres herramientas para la construcción, consolidación y

socialización del conocimiento y los saberes. Al respecto, cabe señalar que en Venezuela, el Estado ha promovido para las y los docentes desde el proceso constituyente de 1999 el estímulo a "... su actualización permanente... atendiendo a... su elevada misión" (CRBV. 1999. Artículo 104), y en referencia al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Tal aseveración, da pie para pensar que la educación en Venezuela se encuentra en un proceso de evolución, donde las instituciones educativas trabajan sin posibilidad de brújulas mágicas que orienten su elevada responsabilidad de formar a las y los republicanas y los republicanos, donde las y los docentes intentan cambiar paradigmas que beneficien a la vida de los colectivos sociocomunitarios, por lo cual, es prioridad replantear la formación de quienes se preparan para el ejercicio magisterial y de aquellas y aquellos que ya se encuentran inmersos en la práctica docente. En Venezuela, la educación formal se refiere a "...un derecho humano y un deber social fundamental" (CRBV. 1999. Artículo 102), como elemento básico para el desarrollo de toda la nación, por lo tanto, siempre resulta obligante dilucidar incertidumbres, suspicacias y proponer la adquisición de nuevas cosmovisiones de la magnitud educativa y la responsabilidad de las y los docentes. Al respecto, Arguello (2014) plantea:

...la pedagogía no designa ya el acto de conducción, sino, en forma mucho más amplia, el estudio y la regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección (p. 1)

Enfatizando en que la condición de la pedagogía como disciplina, ha superado la concepción de ser la simple guía de las y los estudiantes para la construcción y consolidación del conocimiento y los saberes, pues, para captar la esencia y dirección del proceso educativo, se requiere un amplio

compromiso de todas y todos los congéneres que en él se interrelacionan. Sobre este particular, cabe señalar que una de las posturas que abordan el problema de la pedagogía como esencia y dirección de los procesos formativos en cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo, es la Pedagogía Crítica, corriente del pensamiento pedagógico iniciada por Paulo Freire y expuesta al mundo en textos como “Pedagogía del oprimido” o “La educación como práctica de la libertad”, entre otros, donde se plantea condiciones del proceso educativo desde esta óptica, que Quiroz (2006) expresa de la siguiente forma:

Con la pedagogía crítica, estamos en realidad ante un proceso de producción de conocimiento nuevo a partir también de una ruptura con la estrecha epistemología del fin de la historia, actitud muy útil en esta época en la que ni la izquierda ha escapado a la esclerótica racionalidad que excluye toda posibilidad de soñar con un mundo mejor, que considera absurda la reconstrucción de la utopía, por eso destaca el interés de la pedagogía crítica de renovar el discurso y abordar el análisis de la realidad. (p. 76)

Aportando, claves entonces para hacer ver que siempre habrá una nueva manera de abordar la educación, una manera en la que lo que ocurre en el contexto político, social, económico y cultural se vuelve una frontera infranqueable si no se realiza una labor intensa de reflexión de lo que cada contexto plantea a los integrantes del proceso educativo. En este sentido, los cambios que se han presentado en la Educación Universitaria venezolana desde el año 2011, cuando se ha renovado la visión del humanismo en los ámbitos de la pedagogía crítica de Freire, suponen una propuesta que resulta innovadora con respecto de la óptica de la vida social moderna, en la que la pedagogía crítica establece un lenguaje (dialogicidad) que se convierte en un instrumento de acción fundamental y herramienta condicionante del cambio educativo.

El comentario anterior, se ve reforzado por Quiroz (2006) quien propone que la pedagogía crítica da "...al lenguaje un alto valor como forma de poder y resistencia que retroalimenta la utopía esperanzadora del socialismo y la convicción de que el capitalismo no es el fin de la historia" (p. 81), ello, significa sin duda una visión radical y consistente con la propuesta de Freire, razón por la que se puede afirmar que la pedagogía crítica es una propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que se piensa acerca del conocimiento y el ser; en la manera en que se asume la crítica a los modelos de dominación, liberando a las ciudadanas y ciudadanos de las cadenas epistémicas que les impiden ver su esencia expoliadora, vinculándolos a la construcción de un nuevo ser cuya fuerza radica en promover la potencialidad liberadora que hay en cada sujeto.

Lo anterior conlleva al convencimiento de que las aportaciones de la pedagogía crítica, representan una visión novedosa de la realidad basada en dicha corriente y sus categorías de análisis, con un lenguaje innovador que permite obtener lecturas nuevas sobre la vida social a la vez que reafirma la tesis de la dialogicidad. En palabras de Arguello (2014):

La pedagogía crítica busca despertar de los sueños y las fantasías que la institución educativa como aparato ideológico del Estado ha inculcado en los ciudadanos comunes, por medio de mecanismos de dominación en los espacios escolares, como exámenes masivos en las sociedades neoliberales. (p. 1)

A tal respecto las y los docentes en su formación y su función, están sujetos siempre a un tema con retorno, que se modifica con la atención de las políticas públicas y de los propósitos educativos de diferentes épocas. Hoy es deber del Estado y de la educación, analizar la formación docente y repensarla desde la perspectiva crítica, que también implica el rigor metódico, que no significa la reproducción positivista de pensamiento reduccionista, sino crear y recrear condiciones que posibiliten aprender críticamente (estudiantes y

docentes siempre curiosos). Esta condición debe darse para las y los docentes de todos los subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo.

1.2 Formulación del Problema

La realidad que se aprecia en la praxis académica de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, evidencia que la aplicación de la pedagogía crítica como paradigma de aprendizaje no se encuentra presente en los procesos formativos de las diferentes carreras, ello, se puede advertir al observarse sesiones de aprendizaje donde: a) Las y los estudiantes no cuestionan los contenidos programáticos, los métodos, las técnicas ni, los recursos empleados en la formación académica.; b) En los procesos de evaluación hay un marcada tendencia de evaluación unidireccional sumativa, obviándose los procesos formativos de autoevaluación y coevaluación.; c) No se advierte la aplicación de los principios de horizontalidad y participación en la elaboración del plan específico de aprendizaje de los subproyectos.

Es por ello, que ha surgido en el autor la inquietud de realizar un estudio que permita fomentar cambios en la praxis académica de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, con fundamento en la aplicación de la pedagogía crítica como paradigma de aprendizaje. Para ello, se buscará dar respuesta a las siguientes preguntas de implementación:

¿Qué referentes teóricos fundamentan la praxis de las profesoras y los profesores de la educación universitaria en el contexto de la Pedagogía Crítica?

¿Qué características presenta la praxis de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora"?

¿Qué disposición muestran las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para darle a su praxis docente orientación desde la Pedagogía Crítica?

¿Cuáles son las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica?

1.3. Importancia de la investigación

Atender a la necesidad que experimentan las y los docentes de la educación universitaria en lo que respecta a su formación permanente para actuar como profesionales de alta calidad con una clara conciencia de servicio a la sociedad en el ejercicio especializado de la docencia, la creación intelectual y la vinculación sociocomunitaria, así como en la actualización continua de sus conocimientos y habilidades para contribuir al desarrollo de local, regional y nacional, es la primera razón que justifica la realización del presente estudio.

En este sentido, el estudio para crear y recrear condiciones que posibiliten el desarrollo de procesos formativos en el programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, con fundamento en la aplicación de la pedagogía crítica como paradigma de aprendizaje, consigue justificarse en la búsqueda, revisión y análisis de teorías y conceptos que permiten dar una explicación epistemológica a las diversas categorías de carácter operativo que influyen para que la praxis docente propicie procesos críticos en la construcción de conocimientos e innovaciones socialmente pertinentes desde un estadio ontológico que permita dar una respuesta orientadora hacia la mejora de los procesos formativos de la universidad.

El logro de los objetivos del trabajo se alcanzará mediante la aplicación de técnicas de investigación documental y de campo, lo que

constituye un primer elemento de importancia metodológica para realizar el argumento que permita difundir aún más las ventajas de la Pedagogía Crítica en los aspectos actitudinales y de comprensión de las diversas áreas de conocimiento que desarrollen las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure en los procesos formativos.

Por otra parte, la reflexión crítica del autor conduce a la formulación de estrategias, tareas y actividades de orientación a las profesoras y los profesores universitarios como un aporte que justifica teóricamente el estudio dada la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) de introducir cambios profundos dirigidos a responder a las políticas del Estado venezolano, así como a los planteamientos y acuerdos establecidos en la agenda educativa nacional e internacional para atender a los requerimientos en materia de formación pedagógica y abordar la pedagogía crítica en el desarrollo del currículum. De tal forma, que los resultados de la investigación se puedan considerar validos al estar apoyados en técnicas aceptadas dentro del marco de la investigación social.

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4. 1 Objetivo General

Proponer estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica.

1.4. 1 Objetivos Específicos

Establecer los referentes teóricos que fundamentan la praxis de las profesoras y los profesores de la educación universitaria en el contexto de la Pedagogía Crítica.

Caracterizar la praxis de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”

Identificar la disposición que tienen las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para darle a su praxis docente orientación desde la Pedagogía Crítica.

Señalar las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

2.1. Antecedentes

Investigar acerca de la transformación de la praxis docente en la universidad, fundamentándole en el contexto de la Pedagogía Crítica , implica hacer una consulta en diversas fuentes de información en plataforma impresa y/o digital, que permita reseñar en los ámbitos internacional y nacional, trabajos en los cuales se teoriza y aporta propuestas sobre los procesos de construcción de conocimientos (en este caso la praxis de las y los docentes de la universidad), de tal manera que se pueda configurar una visión de la realidad (Ontología) y de su conocimiento (Epistemología) basada en la complejidad y enfoques emergentes que representan una verdadera revolución, frente a los modelos pedagógicos que han imperado hasta ahora. En la compilación del material, el autor ha registrado los trabajos que se reseñan de seguida:

Galarza. (2012), presentó una Tesis como requisito parcial para optar al grado de Magister en Pedagogía, en la Universidad de Loja, Ecuador, titulada: Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría “La Dolorosa “ciudad Manta durante el año 2011-2012. En dicho trabajo, la investigadora asumió como propósito conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación básica y en el bachillerato en los centros educativos. Para ello, trabajo con una muestra estadística de 20 docentes y 20 estudiantes.

Luego de seguir la secuencia del proceso, aplicando todos los procedimientos recomendados y utilizando la encuesta y la observación como técnicas e instrumentos de recolección de datos, se obtuvo resultados válidos

y confiables que luego de analizados e interpretados le permitieron concluir que "...el modelo educativo que aplican los docentes en su clase no es definido, es decir la institución carece de una visión epistemológica en específico, que dirija el proceso de enseñanza aprendizaje..." (p. x).

Hallazgo este de mucha significación e importancia, ya que todo proceso educativo exige de una dirección ideológica y epistemológica, dado sus múltiples funciones y condicionamientos que se estructuran sobre la complejidad. En tanto, necesita ser pensado, diseñado con anterioridad, de manera que se pueda predecir las modificaciones y transformaciones propiciando su desarrollo. Fundamentándose en ello, Galarza, refrenda la necesidad de "...mejorar cada día para la construcción de un nuevo modelo acorde a las necesidades educativas actuales..." (p. 1), por lo que habla de la importancia de producir un cambio de paradigma bajo un principio orientador para:

...replantear los sistemas de educación y aprendizaje, con base en la Pedagogía y la Didáctica Crítica como única forma de lograr la eficacia de los servicios educativos, y la ampliación de las oportunidades en relación a ámbitos claves para mejorar la calidad de la vida. (p. 63)

También describe la autora, la necesidad de formar al personal docente desde una perspectiva en la cual, su función este orientada por la toma decisiones en cuanto al 'que se quiere construir' desde lo cognitivo del ser humano y, 'para que se quiere construir', de tal manera que el conocimiento y los saberes sean el resultado de formas culturales, cuya apropiación por parte de las y los estudiantes resulte esencial para su formación. Se quiere decir, que a las y los docentes se les debe brindar una formación permanente para que sus prácticas sean desarrolladas bajo un:

...modelo educativo en el cual, el aprendizaje de cada alumno se alcanza en función de su desarrollo integral, como persona humana distinta de los demás y, como miembro liberado y

liberador de una sociedad, de la cual se beneficia y a la cual, sirve con el ejercicio responsable de su libertad (p. 65)

Los planteamientos expuestos por Galarza, guardan estrecha relación con el problema formulado por el autor en función de aproximar desde sus conclusiones a estadios de generalización que permiten fundamentar los procesos formativos desde la Pedagogía Crítica, como una oportunidad para establecer cambios que lleven a:

(a) dotar a las y los estudiantes de respeto y confianza en sus propias capacidades;

(b) Ampliar el respeto y la confianza hacia la capacidad de analizar la condición humana, las vicisitudes de los congéneres y la vida social;

(c) Proporcionar un conjunto de modelos operativos que permita a los congéneres humanos analizar mejor la realidad natural y cultural, así como las circunstancias en las que se encuentre inmerso el ser humano;

(d) Crear un sentimiento de respeto hacia las capacidades y acaecimientos del ser humano como especie.

(e) Despertar en las y los estudiantes la sensación que la evolución del hombre es un proyecto inacabado y la dinámica social es muy compleja y cambiante

Otro trabajo que sirve de antecedente a la presente investigación es el presentado por González, M. (2012). Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica. Tesis Doctoral presentada como Requisito Parcial para optar al Título de Doctora en Educación. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Coordinación de Estudios de Postgrado. Cumana. La disertación de González, se produjo con el propósito de: Reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una Educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica, de tal manera que se hay convergencia en:

...Una educación gestora de la pluralidad epistemológica intercultural [...que...] repiensa, reconsidera y reaprende del saber del otro. Considerando dentro de las políticas educativas las diversas...epistemologías presentes en un conglomerado de sujetos sociales que narren sus propias biografías, aflorando certezas e inseguridades como una forma de aprender de sus mundos epistémicos. Cuando la pedagogía intercultural se abre a las claves interculturales desde otras culturas, define su mirada sobre un intermundo...impregnado de contextualidades, enseñanza participativa, de formación autocrítica, saberes contextuales, y aprendizajes relevantes considerando siempre el diálogo. (pp. 170-171)

De tal es, que González, se muestra abiertamente seguidora de los planteamientos de Paulo Freire en cuanto a que toda práctica educativa implica: a) Presencia de sujetos. La presencia del sujeto que enseñando aprende (educador) y el sujeto que aprendiendo enseña (educando). b) Objetos de conocimiento, que no son más que los contenidos, que han de ser enseñados por el profesor y aprendidos por los alumnos. c) Objetos mediatos e inmediatos dirigidos hacia la orientación de la práctica educativa.

Es decir, por una parte, le corresponde al docente asumir la posición de dirigir y facilitar la práctica educativa como sujeto participante que conoce y está preparado en lo concerniente a los métodos, procesos, técnicas de construcción y socialización, materiales didácticos y otros elementos, que deben estar en correspondencia con los objetivos, opción política y con la visión del proyecto educativo que se esté realizando para ese momento. Aquí cabe recordar que todo diseño curricular, se planifica dentro de un sistema organizacional concreto y, se dirige a unos determinados participantes (docentes y estudiantes), además de valerse de unos medios, por tanto, es una estructura dovelada, en un contexto que le da el significado real, el cual es orientado por el docente con sentido ético.

Por otro lado, les corresponde a las y los estudiantes la posición de participar construyendo, consolidando, socializando, aplicando y difundiendo conocimiento y saberes, para la construcción de una cultura epistemológica

en la cual, el uso de sus contenidos emprende una función a través de las prácticas sociales pertinentes con la realidad circundante. En ese contexto, la teorización de la autora reseñada la llevó a aseverar que:

Mediante procesos sustentados en la pedagogía crítica se originan situaciones entre sujetos que rememoran sus historias personales y comparten sus proyectos, necesidades, sus tradiciones, aspiraciones y fracasos como seres humanos que forman parte de una situación contextual generando encuentros comunitarios. En la medida en que se relacionan o comparten lazos entre culturas se amplía la posibilidad de expresar manifestaciones de prácticas de convivencia. Con el diálogo intercultural se enrumba la convivencia solidaria para ser justo en la medida que se tiene contacto con ese otro humano. (p. 164)

De esa manera, establece una simiente para cualquier discusión onto-epistemológica que contribuya a la construcción de una práctica pedagógica intercultural que permita cuestionar a la educación tradicional fragmentada que no contribuye a la interacción de sus actores ni aprecia lo humano en su totalidad, en contraposición a lo que se expone desde el enfoque pedagógico crítico que como ya se ha dicho, busca despertar de los sueños y las fantasías que la institución educativa imperante ha inculcado en las ciudadanas y los ciudadanos.

Por su parte, Moreno y Arancibia. (2014), presentaron un trabajo titulado Construyendo una Ciudadanía Crítica. El mismo es una compilación de 10 trabajos realizados por profesores y profesoras que llevan años dedicados a la problemática educativa y fue realizado en cumplimiento de la función sustantiva investigación para la Universidad Católica de Chile, luego que los autores participaran en el encuentro de “Saberes Culturales”, realizado en Madrid, en el año 2012. El propósito de la publicación fue, compilar las posturas epistémicas que sobre los modelos educativos tienen los teóricos asistentes al 33^{er} encuentro internacional de Saberes Culturales 2012.

En él; los compiladores presentan diferentes enfoques, variadas perspectivas y diversos sustentos teóricos; pero a todos ellos los une una misma preocupación: la relación entre la educación, la escuela y las desigualdades sociales. En tanto, todos coinciden en exponer, el menester de abordar el contexto pedagógico a partir de la propia dinámica de la realidad latinoamericana. Por ello, siguiendo a Paulo Freire, se esfuerzan en darle impulso progresista a la realidad educativa.

Así, la disertación de Moreno y Arancibia, les lleva a esgrimir como argumento que "...los modelos pedagógicos tradicionales, en los que aún estamos, deben ser modificados por un planteamiento holístico que considere lo económico, histórico, social y, sobre todo, lo cultural, pues es en esa cultura donde todas las otras dimensiones se manifiestan..." (p. 15). Aspectos estos, plenamente coincidentes con los expuestos por Mc Laren (1998. Citado por Moreno y Arancibia. 2014) cuando expresa:

...La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...) dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta y puede alumbrar un mundo por completo diferente (...), los teóricos críticos generalmente analizan a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencia para dar poder social e individual" (p. 15)

Dejando ver entonces, que se debe buscar practicas pedagógicas que lleven al desarrollo de procesos formativos, donde la institución educativa, sin dejar de ser el instrumento para la reproducción social-cultural y el logro de los fines del estado, tenga como base y fundamento de su función, el reconocimiento del papel que cumplen los congéneres humanos como partícipes protagonistas y corresponsables de la realidad vivida y por vivir,

además de la consideración de las estructuras sociales para que se dé un contexto regido por la praxis social liberada y liberadora.

Otro aspecto, reseñado en la compilación de Moreno y Arancibia, viene dado por el señalamiento hecho por López, Figueroa y Gutiérrez (2013. Citados por Moreno y Arancibia. 2014) de "...hacer prácticas educativas desde la perspectiva comunicativa, la cual, centra su sustento en la reivindicación del sujeto como actor protagonista en su construcción subjetiva y en la construcción de la sociedad donde el mismo vive..." (p. 235), para mostrar que estas acciones realzan el diálogo intersubjetivo y las posibilidades de transformación social y personal. En tanto, centran la acción formativa en el cómo se transmite el poder al interior de las instituciones educativas y en las posibilidades de transformación de las mismas. Es por ello que "...esta pedagogía es descrita como preocupada por la producción de conocimientos, valores y, relaciones sociales que ayudan a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica..." (p. 236).

La relación del trabajo 'Construyendo una Ciudadanía Crítica' y la propuesta de estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, es tácitamente indisoluble dado que ambos trabajos plantean un modelo formativo basado en la no separación de los asuntos culturales de las relaciones sistemáticas del poder del conocimiento y la cultura, los desafíos de las creencias, ideas y valores existentes entre docentes y estudiantes, especialmente en aquellas instituciones educativas relativamente conservadoras en las que aún impera el concepto de 'Educación Bancaria'.

Por último, se reseña el trabajo de Rodríguez (2016) presentado ante la Coordinación de Postgrado del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora" para optar al grado de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, mención Docencia Universitaria, titulada: Estrategias

Metodológicas para el Fomento de la Educación Universitaria Enmarcadas en el Enfoque Socio-Crítico-Liberador. La producción de la autora tuvo como objetivo general, proponer a través de un módulo referencial a los profesores y las profesoras de la UBV-Apure el desarrollo de su praxis docente mediante estrategias metodológicas sugeridas para el fomento de la educación universitaria enmarcada en el enfoque socio-critico-liberador.

Dicho, trabajo aporta a la presente investigación importantes claves para la contextualización de las situaciones que a diario se desarrollan en las sesiones de construcción de conocimiento en las distintas carreras del programa Ciencias Sociales de la UNELLEZ-Apure. De hecho, resulta muy significativa, la forma como Rodríguez abordó la realidad al considerar:

... la necesidad de transformar las maneras tradicionales de educar a la población... con el claro objetivo de mejorar día a día la labor del docente y así propiciar el desarrollo de competencias, conocimientos y saberes en las y los estudiantes desde las instituciones de Educación Universitaria. (p. 1),

En ese contexto hace una serie de sugerencias para lograr que los procesos formativos se desarrollen atendiendo al "...cumplimiento resignificado de las funciones docencia investigación y extensión, partiendo de las dimensiones formación integral, creación intelectual, vinculación sociocomunitaria, producción e innovación..." (p. 84), como forma de asegurar bases sólidas para estimular el desarrollo del pensamiento liberado y liberador, a la vez que procura potenciar el desempeño de las y los docentes. De por sí, la aportación de Rodríguez se evidencia al enfatizar el desarrollo de los principios de flexibilidad, concreción, experimentalidad y, aprendizaje activo para que las y los docentes motiven a las y los estudiantes a promover su capacidad de autogestión y cuestionamiento en cuanto a lo que están tratando de aprender. Para ello, la propuesta de Rodríguez busca que las y los docentes fomenten en las sesiones de construcción que las y los estudiantes:

...participen de manera protagónica en la toma de decisión en cuanto a los contenidos a desarrollar durante el proceso formativo;... las actividades de evaluación...; tiempo para alcanzar los objetivos...; espacios geográficos donde se ha desarrollado el proceso formativo de cada unidad de aprendizaje... (p. 81)

Ello implica tácitamente el poner de manifiesto durante los procesos formativos el enfoque socio-crítico-liberador, el cual, tiene sus referentes teóricos en la praxis de la Pedagogía Crítica, que es a su vez, la base sustancial del argumento que se está construyendo para proponer estrategias, tareas y actividades de orientación a las profesoras y profesores de la universidad para la ejecución de una praxis docente que contribuya a la construcción y consolidación de conocimiento por parte de las y los estudiantes que garanticen el éxito al construir una disciplina y organizar hábitos de estudio y trabajo.

Como se puede observar, durante los últimos años, se han producido trabajos mediante los cuales, se abordan elementos de la Pedagogía Crítica que alimentan la visión de una educación universitaria que sea liberadora y emancipadora. En dichos trabajos se ha indagado y por qué no decirlo se ha afirmado como la educación (aún y cuando sea la que busca la formación profesional) es el resultado del proceso social y de la política que lo caracteriza. En tanto, necesaria para que el talento humano que se forma en la institución educativa imponga o contraponga su visión del mundo estructurándolo de manera práctica.

2.2. Fundamentos Filosóficos

Para emprender la labor investigativa se presupone partir de determinadas premisas filosóficas y epistemológicas que faciliten la justa comprensión de la tarea que se ejecuta con todos sus riesgos,

potencialidades, obstáculos, méritos, logros y otros elementos que se presentan cuando se ejercita la creación intelectual. Al respecto, el argumento que se está construyendo para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica en el Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”), encuentra sus fundamentos filosóficos en las proposiciones que se reseñan de seguida.

2.2.1. Teoría de la Liberación o Pedagogía de la Liberación (Pedagogía Crítica): la cual, pretende que la liberación se rija por la dimensión antrópica, más allá de las estructuras socioculturales. Es decir, se rige por principios ideológicos que responden a las fuerzas socioculturales como toma de conciencia de las fuerzas socioculturales de su época y como intento expreso de indagar, desde el campo pedagógico, sobre las causas que frenan la transformación de la sociedad.

La Teoría de la Liberación o Pedagogía de la Liberación, partió del contexto establecido en América Latina, el cual, se caracterizó por las grandes desigualdades sociales y económicas de la segunda mitad del siglo XX. Es decir, apareció en el escenario del desarrollismo económico que generó propuestas educativas afines a las tesis que se denominaron pedagogías desarrollistas (Educación Bancaria). En ese contexto, un sector importante de educadores de la región, opuso a éstas, las pedagogías de la liberación. Paulo Freire es el representante más importante de esta tendencia, la cual, está fuertemente vinculada a las realizaciones pedagógicas partiendo del planteamiento de una pedagogía liberadora surgida de la práctica y sistematizada en textos como La educación como práctica de la libertad; Educación y cambio; Pedagogía del Oprimido; Pedagogía de la Esperanza; Pedagogía de la Autonomía; Pedagogía de la Indignación, Educación y Mudanza, otros.

En dichos ‘Scriptum est considerationis’ Freire expone claves para cuestionar el modelo educativo imperante enfocado en las llamadas teorías

desarrollistas, que concebían como prioridad en el currículo “...un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva...” (Carreño. 2010. p. 196) y que niegan el derecho de los seres humanos a recibir una educación signada por un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que según Freire. (1969. Citado por Giroux. 2001) “...la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que la rodea” (p. 32). Es decir, la teoría de la liberación, expone la necesidad que hay de liberar a los congéneres humanos de:

... la pedagogía bancaria de la que somos presos desde nuestros inicios en la educación lo que nos limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos, fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se nos están enseñando. (Freire. 1969. Citado por Giroux. 2001. p. 34)

Esta interpretación de la educación entramada a la realidad social, conlleva a exponer lo acertado de desarrollar procesos formativos, donde las y los docentes junto a sus estudiantes tengan la posibilidad de desplegar un sinnúmero de innovaciones teóricas y prácticas importantes en la construcción de conocimiento que tengan un impacto considerable en el desarrollo de la praxis socio-cultural-ergológica y espiritual, especialmente en lo que se refiere a la organización y participación comunitaria en un contexto donde lo aprendido se lleva a la práctica cotidiana mediante la comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que están e interactúan las y los estudiantes.

Al respecto, quien aquí escribe, es del pensar que el sustentar los procesos formativos de las y los estudiantes universitarios desde el enfoque de la liberación, permite avanzar en la comprensión de la educación como un permanente espacio de confrontación de ideas, creencias, proposiciones e intenciones para alcanzar la emergencia de la condición transformadora social que tiene el sistema educativo en el propósito de alcanzar escenarios para la

acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al principal poder (el conocimiento) en el esfuerzo serio y profundo de la concientización para lograr que la ciencia y la tecnología, estén al servicio de la liberación permanente de la humanización de los congéneres.

Por otra parte, cuando se concibe la praxis de las y los docentes desde la Pedagogía Crítica, se abre la posibilidad de hacer cuestionamientos a la cultura establecida por los Estados Nacionales imperialistas-colonizantes, que ha estado arraigada a los circuitos de lo neoliberal, lo excluyente, lo darwiniano que se presenta según Mc. Laren (2005), "...como instrumento de socialización en valores democráticos muy pobres, orientados a la reproducción de los mitos que describen la realidad y la historia dibujada por los grupos de poder político y económico..." (p. 77)

En consecuencia, la praxis de las y los docentes desde la Pedagogía Crítica implica tal y como lo plantea Giroux (2001) "...la denuncia de los imperios culturales y mediáticos como los causantes de la desaparición del espacio público y el empobrecimiento general de los colectivos desde las fases más tempranas de la infancia y la juventud..." (p.41). En tanto, necesaria es para que las y los estudiantes dejen de aparecer como objetivo de los grupos de poder económico y político y como víctimas de los consumismos (necesidad creada desde el marketing) que éstos les ofrecen. Es decir, la praxis de las y los docentes desde la Pedagogía Crítica, contribuye a establecer una relación entre los estudios sobre educación y cultura que describe los efectos negativos sobre la socialización cívica en la fase de escolaridad que ha devenido de la impregnación ambiental que despliegan las corporaciones mediático-culturales.

2.2.2 El Neohumanismo: es una corriente filosófica y un instrumento para el análisis social y el origen de los conflictos, la ideología del Neohumanismo es además una ayuda para quienes están en el camino espiritual, para los que trabajan por el servicio a la humanidad y al mismo tiempo por su autorrealización, aspectos estos muy ligados al ejercicio de la

docencia desde la Pedagogía Crítica. Al respecto, uno de los aspectos ligados a esta posición filosófica y la propuesta de estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, viene determinada porque:

Uno de los conceptos principales de la Educación Neohumanista expresa; "El conocimiento es liberación". Una meta muy valiosa que debemos recordar como maestros. Este concepto nos recuerda que los humanos son seres divinos con un vasto potencial que yace como una semilla en cada quien. (Sarkar. 2007. p. 34)

Por tanto, deja ver claro que en los procesos formativos se debe ayudar a las y los estudiantes a desarrollar todos los niveles de la mente, ya que el nivel consciente o sensorial se puede desarrollar utilizando además del material educacional también la naturaleza, en la cual, hay diferentes modos de hacer que el estudiante conozca el mundo utilizando la percepción sensorial, además del "...del control de los sentidos que se desarrolla a través de la práctica de normas, el seguimiento de códigos y una disciplina indisoluble a los valores espirituales" (p. 43. Ob. Cit.).

De la misma manera, los neohumanistas, refieren la importancia de atender al nivel intelectual (nivel subconsciente) durante los procesos formativos, donde se debe utilizar "...estrategias para desarrollar la memoria historiográfica, y el lenguaje social permitiendo que los estudiantes cuenten sus propias experiencias, puntos de vista y observaciones..." (p. 44. Ob. Cit.), para pulir el bagaje social, de tal manera que el conocimiento contenido en los programas curriculares puedan construirse de manera integrada con "...el arte, la ciencia, la cultura, la espiritualidad y todo lo referente a lo estático..." (Sarkar. 2007. p. 46. Ob. Cit.).

Así las cosas, se aprecia en la posición neohumanista que "...la crítica y el cuestionamiento pueden ser la base de todo el aprendizaje..." (p. 44. Ob. Cit.), lo que implica ver como la mente creativa humana se llena de goce con su propia realidad cuando encuentra posible la resolución de problemas y vicisitudes. Por tanto, las formadoras y formadores deben estar entonados para como lo afirma Jacobson (2014) "...fluir con la velocidad del estudiante la cual, en ocasiones suele ser más veloz que la del maestro" (p. 17), ya que hay muchos modos en los cuales los docentes pueden exaltar el libre flujo de la mente creativa de las y los estudiantes en cada momento durante el proceso formativo.

En el mismo contexto, se tiene que una praxis docente desde la Pedagogía Crítica, implica hacer consideraciones respecto, al nivel mental intuitivo y social armonioso, el cual, podría decirse que ha sido atendido adecuadamente cuando el estudiante puede expresar un temperamento amable para con sus congéneres. El compartir experiencias y sentimientos, el cuidado de los bienes materiales comunes al colectivo y la participación bajo los valores de corresponsabilidad y solidaridad, son elementos importantes para crear este tipo de desarrollo. El ser humanos posee una afinidad natural por los entornos que considera propios, por tanto, la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, debe propiciar el desarrollo del sentido de pertenencia.

Finalmente, desde la posición neohumanista, se hace referencia a la importancia de alimentar el desarrollo del nivel espiritual de las y los estudiantes. Esto es, alentar la posibilidad para que través de la dialogicidad, meditación, visualizaciones, relajación y compartir social (esparcimiento y compañía) se alcance escenarios para la convivencia sin competencias desleales en el escenario social. El autocontrol y el buen juicio por parte de las y los docentes juegan un rol significativo ya que necesitan ganar sabiduría y visión a través de sus prácticas y personalizar la espiritualidad a la cual, las y los estudiantes se sienten atraídos automáticamente.

2.2.3. La Teoría del construccionismo social: se basa como ciencia en el proceso constructivo, que ha ido alcanzando nuevas acepciones y concepciones de mayor profundidad científica, tales como socio-constructivismo o constructivismo social, constructivismo dialéctico, pedagogía social-cognitiva, entre otros, que permiten establecer una marcha paralela a la pedagogía crítica, con puntos de fundamentación e instrumentación mutuos, para la realización de la praxis educativa, aunque con las delimitaciones ideológicas y científicas pertinentes.

En efecto, la evolución producida del constructivismo al construccionismo, muestra como telón de fondo de la dialéctica social al conocimiento como 'constructo', en cuanto que se considera según Rodríguez (2007) como "...una invención del intelecto humano, es decir, no es un dato a transmitir o una información a almacenar..." (p. 72). Dicha expresión, permite definir que el conocimiento, cualquiera que sea el dominio disciplinario no se transmite, ni es objeto de información; sino que es objeto de elaboración mental; es construcción del pensamiento humano.

De allí, que esa sea la esencia misma del constructivismo. Es así como la construcción del conocimiento implica una acción sobre nociones, juicios, concepciones previas, mediatizada por la interacción con los objetos y fenómenos de la naturaleza. Es decir, que la perspectiva constructivista desde lo social es considerada construccionista en cuanto que "...la construcción del conocimiento no es sólo a nivel intrapsíquico, de un sujeto, sino interpsíquico, a nivel colectivo..." (p. 72. Ob. cit). Por tanto, esta perspectiva entonces, aplicada a los procesos formativos requiere una adaptación de los modelos y estrategias pedagógicas, didácticas o curriculares que desde la acción docente permita "...convertir la preparación de los estudiantes para las complejas exigencias de la sociedad contemporánea, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje memorístico de contenidos..." (p. 73).

Para lograr este propósito, desde el enfoque constructivista se insiste, en la importancia de formar estudiantes para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana. Por esto entre otras razones, autores como Cox, M., Rim-Kaufman, S., Pianta, R. Gergen, K. y otros proponen, pasar del modelo educativo constructivista al modelo constructivista, para cumplir con el objetivo más importante de la educación: la transformación de la sociedad. Objetivo este ligado a la intención que se persigue con la Pedagogía Crítica, cuando se le ve como la metodología para dotar al hombre de determinadas competencias mediante las cuales, construye, deconstruye y reconstruye los diversos procesos históricos, políticos, culturales o sociales.

De por si una propuesta destinada a diseñar estrategias de orientación para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica, implica considerar las hipótesis constructivistas, las cuales, Gergen (2013) ha señalado como inherentes a los procesos formativos, para explicar cómo las personas llegan a describir, explicar o dar cuenta del mundo donde viven. Estas hipótesis son a saber:

- Lo que consideramos conocimiento del mundo no es producto de la inducción o de la construcción de hipótesis generales, como pensaba el positivismo, sino que está determinado por la cultura, la historia o el contexto social. Por ejemplo, expresiones como 'hombre', 'mujer' o 'enojo' están definidos desde un uso social de los mismos.
- Los términos con los cuales comprendemos el mundo son artefactos sociales, productos de intercambios entre la gente, históricamente situados. El proceso de entender no es dirigido automáticamente por la naturaleza sino que resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación. Ejemplo: 'niño', 'amor' etc. varían en su sentido según la época histórica.
- El grado hasta el cual una forma dada de comprensión prevalece sobre otra no depende fundamentalmente de la validez empírica de la perspectiva en cuestión, sino de las vicisitudes de los procesos sociales (comunicación, negociación,

conflicto, etc). Ej.: interpretar una conducta como envidia, enojo o coqueteo puede ser sugerida, afirmada o abandonada conforme las relaciones sociales se desarrollan en el tiempo. Esta negociación de la realidad da paso a una epistemología social.

- Las formas de comprensión negociadas están conectadas con otras muchas actividades sociales, y al formar así parte de varios modelos sociales sirven para sostener y apoyar ciertos modelos excluyendo otros. Alterar descripciones y explicaciones significa amenazar ciertas acciones e invitar a otras. Ej.: las metáforas usadas en psicología (hombres máquina, mente infantil, etc). (p. 1)

En tanto, se aprecia que la postura construccionista, se encuentra insoslayablemente ligada a lo que ha de ser la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, pues, resulta obvio pensar: una sociedad que busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio, debe comprometerse con la formación de ciudadanos y ciudadanas con una condición social emancipada e igualitaria tanto en el ámbito individual como colectivo.

2.3 Fundamentos Legales

Según Villafranca. (2002) “Las bases legales no son más que leyes que sustentan de forma legal el desarrollo del proyecto...” es decir, se refieren al marco jurídico vigente en el cual se entrama los vademécum necesarios para sustentar el argumento que se lleva adelante cuando se realiza alguna investigación, de la cual, su temática así lo amerite. En el caso de la propuesta de estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, sus referentes legales se encuentran en:

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV. 1999). En la carta magna venezolana se establecen una serie de enunciados que determinan como la formación del talento humano de la patria ha de estar

dirigida a la consecución de ciudadanos y ciudadanas para vivir como seres civilizados, solidarios, cooperativos, con conciencia de la responsabilidad y corresponsabilidad que todas y todos tienen y que han de asumir, mediante el ejercicio protagónico adquirido de la dinámica que produce el cambio social. Así, en el artículo 3 constitucional se establece que:

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución.
La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (El subrayado es del autor)

En el artículo citado se establece que la educación y el trabajo son los procesos fundamentales para garantizar los fines del Estado. Dejando entender que las ciudadanas y los ciudadanos y las organizaciones sociales tienen el deber y el derecho de concurrir a la instauración y preservación de esas condiciones mínimas y de esa igualdad de oportunidades, aportando su propio esfuerzo, vigilando y controlando las actividades estatales, concienciando a los demás ciudadanos de la necesaria cooperación recíproca, promoviendo la participación individual y comunitaria en el orden social y estatal, censurando la pasividad, la indiferencia y la falta de solidaridad.

Igualmente, el artículo 3, orienta a manera de axioma para que las personas y los grupos sociales se empeñen en la realización y ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus deberes, como forma para la satisfacción de los fines ya mencionados.

En este sentido, se aprecia como el postulado constitucional está relacionado con el principio de 'aprender a hacer' propio y genuino de la Pedagogía Crítica, lo que implica la necesidad de aplicar en la práctica para la formación ciudadana, teorías, técnicas y conocimientos mediante su

construcción, deconstrucción y reconstrucción, de tal manera que los congéneres humanos, concurren a un redescubrimiento del saber buscando la posible aplicación práctica de este.

Es por esto que las y los docentes de la educación universitaria deben propiciar en las sesiones de construcción, el análisis, la crítica y el cuestionamiento de los conocimientos y los saberes, a la vez, su acción debe estar dirigida a llevar a las y los estudiantes a reflexionar sobre la puesta en funcionamiento de los conocimientos en su entorno socio-cultural, desde un enfoque liberado y liberador, adaptándoles a su realidad social, para que de esta forma puedan estar al nivel de las exigencias de la sociedad y la permanente conciencia de cambio para el logro de la mayor suma de bienestar social.

Además, la CRBV establece en su Capítulo VI, artículos 100 al 111, la transversalización axiológica de los criterios y ejes fundamentales que reconocen y sintetizan la propuesta educativa de la población, Sobre estos artículos cabe decir: es innecesario por reiterativo citarles, ya que, se acepta 'per se' el carácter insoslayablemente fundamental y prioritario que tiene la educación para la sociedad. Pero, a manera de síntesis, se puede afirmar que en ellos se pone de manifiesto la intención del Estado para generar procesos destinados a la toma de conciencia sobre los complejos problemas que afectan la existencia humana y la necesidad de eliminarlos.

De allí que, se ponga de manifiesto a intencionalidad de una educación para la comprensión de las necesidades sociales garante de una acción creativa y transformadora que promueva la construcción del conocimiento, la valoración del trabajo y la formación de la ciudadanía para la participación activa, solidaria, consciente y protagónica en los procesos de transformación individual y social. Por ello, en la praxis pedagógica-andragógica y metodológica la primera consideración ha de ser el ser humano, el cual vive una serie de conflictos, los cuales necesitan de un tratamiento transformador que genere innovadoras formas de relación en cuanto a la conformación de

personas e instituciones con capacidad para vivir en forma ética, integrada, armónica y empática.

Por otra parte, está la Ley Orgánica de Educación (LOE. 2009), la cual, en sus artículos 3, 32, 33, 34, entrama elementos referidos al incremento de las necesidades educativas, sobre todo en lo referente a tiempo y pertinencia que adquiere un peso enorme para el futuro de los ciudadanos y de la nación. En tanto, supone el desafío de poner al alcance de todas y todos las claves y competencias reservadas hasta hace algunos años para unos pocos. En ese contexto, la LOE, establece entre sus principios saldar los compromisos del pasado, reflejados en la deficiente cobertura del sistema educativo y sus consecuentes efectos. Así, desde este referente legal, el Estado venezolano establece que la educación se convierte en una dimensión estratégica de la realidad, que encierra un profundo compromiso con toda la población. En este contexto, reza en su artículo 3:

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe.

Esto significa que en la práctica educativa se debe hacer realidad los principios, condiciones y acciones, que permitan darle contenido real al disfrute pleno del derecho que todos tienen a una educación de alta calidad, asegurando a toda la población los factores y condiciones que se relacionan directamente con una educación de alta calidad. Así, para hacer efectivo el conjunto de planteamientos hechos en el artículo citado, es imperativo convertir la educación en una verdadera prioridad social; es decir, entenderla como la primera preocupación de todos los venezolanos, en la cual concentren todos sus esfuerzos y recursos suficientes para hacerla un eficaz instrumento para el desarrollo humano.

Para ello, necesario es que las y los responsables de la educación en su primera instancia (los formadores y formadoras), asuman el reto de facilitar la construcción de conocimiento, sobre la base de metodologías que conduzcan a la "... formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país." (LOE. 2009. Artículo 32). En este orden y dirección, se entrama la norma citada con los principios de la Pedagogía Crítica, pues, como lo afirma Giroux (2014) "...la institución escolar debe habilitar a los alumnos para que estos desarrollen una comprensión crítica de ellos mismos; y estos logren luchar contra la desigualdad de clases." (p. 1)

En consecuencia, el legislador venezolano, al redactar la LOE, acompañó al espíritu de una pedagogía metodológicamente estructurada para "...proponer un modelo educativo que contribuya a la educación ciudadana con la finalidad de emancipar a los individuos..." (Giroux. 2014. p. 1. Ob. Cit) para que contribuyan al crecimiento económico y el desarrollo social del país. En el caso de la Educación Universitaria esto se evidencia en los postulados del artículo 33 de la LOE, donde se ha establecido:

La educación universitaria tiene como principios rectores fundamentales ... el carácter público, calidad y la innovación, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de toda la vida, la autonomía, la articulación y cooperación internacional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la bioética, así como la participación e igualdad de condiciones y oportunidades. En el cumplimiento de sus funciones, la educación universitaria está abierta a todas las corrientes del pensamiento y desarrolla valores académicos y sociales que se reflejan en sus contribuciones a la sociedad.

Principios estos, estructurantes de una pedagogía de carácter crítico de la cual, su práctica en la universidad garantiza la materialización del "... ejercicio de la libertad intelectual, la actividad teórico-práctica y la investigación científica, humanística y tecnológica, con el fin de crear y desarrollar el conocimiento y los valores culturales..." (LOE. 2009. Artículo 34), para alcanzar escenarios sociales donde estén presentes los diversos tipos de racionalidades que permitan la liberación del ser humano. Sobre los diversos tipos de racionalidad crítica, Giroux (2014) aporta:

- Racionalidad técnica: Ésta toma como modelo de desarrollo teórico a las ciencias naturales, y afirma que los educadores deben considerar el conocimiento fijo bajo el pretexto de la objetividad y la neutralidad.
- Racionalidad hermenéutica: Ésta busca la comprensión de los patrones de interacciones comunicativas y simbólicas que dan forma al significado individual e inter-subjetivo de los individuos.
- Racionalidad emancipadora: Ésta promueve la capacidad que poseen los sujetos para darle un significado al mundo con intencionalidad; la diferencia es que con la racionalidad emancipadora se pretende ligar el significado y la acción con intencionalidad de los actores sociales, dentro de un contexto social. (p. 1)

Las cuales resultan de un valor incalculable cuando se trata de producir doctrinas sobre lo que ha de ser un modelo educativo que contribuya a la

educación ciudadana con la finalidad de emancipar a los individuos, y cuya base está en la posibilidad de acción y participación de los actores que interactúan en dicho modelo educativo, reconociendo que la lógica de la liberación está en el verdadero ejercicio de la libertad intelectual, tal y como lo ha establecido el legislador venezolano.

Otro instrumento que aporta simientes legales a la propuesta del presente trabajo es el Plan de la Patria 2013-2019. En este documento se establece la importancia de “Impulsar la formación para la ciencia, tecnología e innovación, a través de formas de organización y socialización del conocimiento científico para la consolidación de espacios de participación colectiva...” (Objetivo histórico I. Objetivo Estratégico General 1.5.1.8), dejando ver la intencionalidad de construir un sistema educativo cuya acción formativa, esté dirigida al logro del pleno desarrollo de las capacidades científico-técnicas de la población, para crear las condiciones de desarrollo de un modelo innovador, transformador y dinámico, orientado hacia el aprovechamiento de las potencialidades y capacidades de la población.

En ese orden y dirección, el Plan de la Patria 2013-2019 emite lineamientos destinados a promover la ética y los valores universales, la formación y autoformación, la disciplina consciente basada en la crítica y la autocrítica, la práctica de la solidaridad y la dialogicidad, la conciencia del deber social y la lucha contra los flagelos estructurales generados por los sistemas de dominación. De allí que se plantee en este vademécum, la necesidad de promocionar las artes, saberes y manifestaciones tradicionales y populares orientadas a la consolidación de la identidad nacional y el desarrollo de capacidades y valores humanistas.

Igualmente, dan sustento legal la presente trabajo, los planteamientos y resoluciones emitidos desde el Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario (2015) por Ministerio del

Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología(MPPEUCT), el cual tiene entre sus objetivos “Estimular la apropiación del concepto de formación integral mediante experiencias pedagógicas que conduzcan a la liberación humana, al ejercicio del pensamiento crítico, la responsabilidad y corresponsabilidad social y el protagonismo de la institución en su territorio” (p. 14), lo que implica el establecimiento de formas normativas, programas y estrategias educativas orientadas a garantizar una educación universitaria con altos niveles de pertinencia y calidad.

Así, desde el Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario se establecen una serie de objetivos, estrategias y acciones que direccionan la construcción de las nuevas subjetividades e intersubjetividades que comparten los congéneres que interactúan e impulsan los procesos formativos que se dan en las IEU. Se trata entonces con estos vademécum de normar los procedimientos para crear las condiciones que permitan:

...promover diferentes alternativas en la forma de abordar la formación, la creación intelectual y la innovación (creación y recreación de saberes y conocimientos), la interacción y vinculación con las comunidades, la gestión y demás funciones que corresponden al docente asumir por estar ubicado en una de las líneas estratégicas del proceso educativo. Todo esto con una visión integradora respecto de las dimensiones de calidad con pertinencia, complejidad de la gestión de la docencia y los cambios curriculares que se vienen impulsando desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT). (MPPEUCT. 2015. p. 4. Ob Cit.).

Es en ese contexto que el instrumento citado aporta simientes de carácter legal a la propuesta del autor ya que desde la perspectiva que expone el MPPEUCT, el proponer estrategias, tareas y actividades de orientación a las profesoras y profesores universitarios para la ejecución de la praxis

docente en la universidad desde la Pedagogía Crítica, guarda estrecha correspondencia con la "... política dirigida a atender y promover la formación permanente del docente universitario, a través de programas coherentes y colaborativos..." (MPPEUCT. 2015. p. 4. Ob Cit.). En tanto, cobra gran significación para el cumplimiento de los retos de transformación universitaria presentes en los tiempos actuales.

En la misma, línea se presenta como fundamento legal del presente trabajo el Plan Especial de Formación Docente UNELLEZ (PEFD-UNELLEZ), del cual, resulta innecesario citar sus fundamentos por reiterativo en correspondencia con el vademécum precedente y, por la experiencia propia del autor al ser egresado de dicho plan. Sin embargo, cabe acotar que el PEFD-UNELLEZ en su Modulo II: Didáctica y Pedagogía Crítica; desarrolla escenarios de crecimiento y desarrollo intelectual, para dejar a las y los docentes la experiencia de reflexionar y autoanalizar asertivamente sobre sus prácticas desde la perspectiva discente (como constructor de conocimiento), para que aclaren en muchos aspectos algunas características de su modo de facilitar la construcción de conocimientos en sus estudiantes.

Así entonces, el PEFD-UNELLEZ, dictado con carácter de obligatoriedad para todas y todos los profesores unellistas, permite revelar las interrelaciones entre la metodología predominante que suelen emplear y su forma de construir y facilitar procesos cognitivos de manera colaborativa. Esto sin lugar a duda, ayuda a las y los docentes a dar cuenta de las posibles dificultades y limitaciones presentes en su práctica e indicar mediante el trabajo colaborativo los caminos hacia mejoras sustanciales en el desempeño. En ese orden y dirección, desde el PEFD-UNELLEZ la alteridad entre la experiencia como docente y como discente, dos perfiles opuestos pero estrechamente vinculados, aportan mucho al episteme de las profesoras y profesores enriqueciendo considerablemente la reflexión profesional, haciéndola mucho más amplia, profunda y beneficiosa.

Igualmente, presenta elementos de carácter legal para la II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario, 2015-2016, la cual, establece en su cláusula 45 que:

El Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología ratifica y garantiza a través de las Instituciones de Educación Universitarias el derecho pleno que tiene el trabajador docente y de investigación al perfeccionamiento de su carrera académica, a su mejoramiento y crecimiento como profesional, teniendo presente que este desarrollo individual debe estar acompañado por el desarrollo Institucional y del pueblo en su trascendencia regional y nacional.

A este respecto, al ser la propuesta de estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica, un instrumento que se enmarca en el reconocimiento del derecho que tienen las y los docente de perfeccionar sus prácticas en favor de los diferentes y diversos colectivos y actores del proceso educativo, así como para el fomento de los valores de identidad, soberanía y defensa de la Patria, la diversificación de la creación y recreación de saberes, mediante el impulso de la creación intelectual y la innovación para responder a los problemas prioritarios del país, consigue en esta cláusula gremial fundamentación legal para su ejecución.

Del mismo modo, la II Convención Colectiva Única de Trabajadores del Sector Universitario, 2015-2016, suscrita entre el Estado venezolano y los diferentes gremios de la Educación Universitaria establece en su cláusula 46, que la formación académica integral del trabajador docente y de investigación o profesor universitario debe ser ratificada y garantizada "... a través de las Instituciones de Educación Universitarias..." como prioritaria y para cumplir tal propósito:

...el Ministerio del Poder Popular Para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología compromete en establecer políticas y programas factibles para alcanzar tal objetivo, y consecuentemente, a proveer los planes, medios, recursos, financiamiento, y normativa que permitan la actualización y superación de los conocimientos de su personal docente, incluyendo la concurrencia a los cursos de II Proyecto de Convención Colectiva Única del Sector Universitario.

Por tanto, todo esfuerzo que se haga desde los colectivos de la universidad a los efectos de lograr que sus docentes ejecuten su praxis desde la Pedagogía Crítica, consigue en esta cláusula gremial un importante aval jurídico para su desarrollo. Como se puede observar el argumento que se está construyendo tiene suficientes fundamentos legales que regulan e informan sobre las condiciones y estructura de la propuesta del autor. Además de brindar las claves sobre las cuestiones que se deben incluir cuando se generan estrategias, tareas y actividades de orientación para la ejecución de la praxis docente en la universidad desde la Pedagogía Crítica

2.4 Bases Conceptuales

2.4.1 La Pedagogía Crítica

El modelo de Estado que surgió en Latinoamérica tras los procesos independentistas de los siglos XIX y XX, asumió pronto las competencias educativas en menoscabo de la Iglesia católica. Desde esta plataforma, las sociedades nacionales establecidas se fueron secularizando, al punto que algunos historiadores afirman: "...con el concepto de nación aparece una clase media que encuentra en la educación un factor de ascenso social." (Ossenbach. 1993. p. 1). En ese contexto, las prácticas pedagógicas han tendido a caracterizarse por un predominio generalizado de la noción de "...práctica instrumental o funcional del sistema educativo, en el cual, se ha pretendido que los docentes actúen como ejecutores de las políticas y

programas diseñados centralizadamente, con la intención de fortalecer los proyectos sociales de los Estado Nacionales” (Carreño. 2010. p. 192).

Al mismo tiempo, aunque esta noción de la educación indirectamente, también contribuyó al progreso económico, a medida que se iniciaban en las incipientes republicas los procesos de industrialización y diversificación productiva; las desigualdades producidas por el imperante avance del proceso capitalista, fue llevando a la educación hacia un progresivo deterioro como consecuencia de la crisis paradigmática de la sociedad, generando problemas de integración política y social, retroceso de las clases medias y falta de cualificación de la fuerza de trabajo, que fue abarrotando las posibilidades de desarrollo socio-económico y humano, en los países de Latinoamérica.

Ante el escenario anterior, la pedagogía crítica aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo. La pedagogía crítica en esencia ha sido definida por la generalidad de los teóricos como “...una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que se les imparten. Consiste en un grupo de teorías y prácticas para promover la conciencia crítica” (González. 2007. p. 1).

En Latinoamérica, Paulo Freire es tal vez, el más importante representante de esta propuesta educativa, en tanto es reconocido por muchos como su fundador, a partir de sus escritos donde plasmó la postura crítica como rasgo distintivo de la pedagogía desde ‘La educación como práctica de la libertad’, su primer libro, publicado en 1967, y hasta la ‘Pedagogía de la autonomía’, su última obra, de 1996. En ese orden y dirección, la propuesta de Paulo Freire de la educación como praxis liberadora es considerada un aporte que funda la pedagogía crítica, la que se inscribe dentro de la perspectiva teórica general de la teoría crítica. Aunque no constituye un campo teórico unificado, se constituye como un cuerpo de ideas comunes formuladas y difundidas por autores tales como el mismo Paulo Freire; Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y otros.

La concepción tradicional de la enseñanza (la instrumental funcional del sistema educativo), involucra un concepto de aprendizaje neutral, transparente y apolítico. En la pedagogía crítica, en cambio, se concibe la construcción del conocimiento como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. Se quiere decir, que la Pedagogía Crítica promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados, marginados, excluidos y/o deleznable, centralizadas en conceptos como 'autofortalecimiento' y 'transformación social'.

Sobre el particular anterior y en referencia con la labor de las y los docentes Giroux (1990) propone que ellas y ellos pueden adquirir la categoría de intelectuales transformativos para lograr que "...lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (p. 170), lo que significa insertar la enseñanza directamente en la esfera política, en tanto representa una lucha por la determinación de significado en un contexto de relaciones de poder, y utilizar una forma de pedagogía que involucre intereses políticos de naturaleza liberadora.

Ahora bien, sobre los planteamientos por demás doctrinarios que Paulo Freire; Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y otros han hecho de la Pedagogía Crítica, resulta de interés la aportación de Vidal (2012) donde se señala que "...la transversalidad de esta propuesta pedagógica por la importancia de la práctica educativa para el desarrollo de la sociedad, es una jerarquía que se ha de aceptar para todas las colectividades culturales." (p. 1).

La acotación anterior refuerza lo plasmado por Freire en 'Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa', donde se acerca a la práctica educativa de una manera más directa, específica y actualizada, para presentar los saberes que considera indispensables en la práctica docente de las formadoras y formadores, de loas y los cuales su personalidad crítica o progresista, son las simientes de toda propuesta

pedagógica fundamentada en la ética y el respeto a la dignidad y autonomía de las y los estudiantes.

Los saberes fundamentales que Freire (2006) enumera y discute, considera que “deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente.” (p. 24). Aquí, cabe preguntarse ¿Cómo lograr que las y los docentes que se están formando o los que están en actual ejercicio profesional consigan apropiarse de estos saberes para desarrollar una práctica pedagógica crítica coherente? Al respecto, los pedagogos críticos norteamericanos Giroux y McLaren (1990), plantean una propuesta en la que se piensa en la formación de las y los docentes “...como parte de un proyecto político contra hegemónico o una política cultural que definen como la creación de esferas públicas alternativas.” (p. 209).

En ese sentido, se observa como los autores citados están comprometidos en la articulación de un lenguaje que contribuya a “...examinar el campo de la educación del profesor como una nueva esfera pública que trata de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social.” (p. 219). Para ello, la propuesta de Giroux y McLaren se basa en la afirmación que como forma de política cultural, los procesos de formación de las y los docentes se fundamente en la creencia de que ellas y ellos puedan actuar como intelectuales y por tanto, resulta obligante el compromiso de proveerles de las oportunidades e instrumentos para que sus estrategias, tareas y actividades estén orientadas hacia el contexto de la Pedagogía Crítica.

Ergo: la implementación de una propuesta de tal magnitud, en el contexto del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, pasaría por la necesidad de enfrentar estratégicamente dificultades, particularmente en el contexto de las relaciones involucradas en el ámbito del cumplimiento de las funciones formación, integral, creación intelectual, vinculación sociocomunitaria, innovación y producción.

2.4.2 Lineamientos para la formulación de estrategias, tareas y actividades orientadas hacia el contexto de la Pedagogía Crítica

El éxito de los procesos formativos particularizados y a su vez colectivos, tiene una de sus simientes en la capacidad que la o el docente manifieste para hacer que sus discípulas y discípulos piensen y cuestionen, crezcan pensando y cuestionando, se desarrollen pensando y cuestionando, además de ser capaces de lograr real autonomía en su pensamiento. Cuando las y los estudiantes logran esto, la profesora o el profesor tienen éxito.

Así, el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad, visto en el marco de las competencias, responsabilidades y corresponsabilidades que le corresponden a quienes interactúan y se relacionan en el 'alma mater' está directamente relacionado con la pretensión de generar proyectos que posibiliten espacios y estrategias formativas en pro de la autonomía, el compromiso social, la participación, la creatividad y el sentido crítico.

El punto de partida una intención como la señalada en el párrafo precedente es la comprensión de los procesos formativos (en este caso la educación universitaria) como la posibilidad de contribuir a la formación integral del ser humano, lo cual lleva implícita la necesidad de cultivar el pensamiento como una de sus facultades esenciales. Extrapolado al ámbito educativo, esto le da las y los estudiantes la posibilidad de reconocerse a sí mismas y mismos, saberse y pensarse en su individualidad y particularidad, pero también como parte del colectivo.

Desarrollar el pensamiento crítico implica entonces adquirir habilidades para analizar la realidad que se vive, hacerse consciente de ella y ser parte activa en la construcción de la misma. En este sentido, se plantea la institución educativa y particularmente los ambientes de construcción de conocimiento (aula) como "...el espacio ideal para retomar y analizar las situaciones y los eventos del contexto particular del estudiante que puedan ser objeto de

reflexión y trabajo para la formación de un pensamiento más crítico y autónomo” (Vidal. 2012. p. 1).

En este orden y dirección, una propuesta para la aplicación de estrategias encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, entendido como la capacidad que posee el ser humano de analizar su realidad y auto orientarse hacia respuestas que le permitan el desarrollo personal, resulta siempre interesante y conveniente para que las y los estudiantes se tornen cada vez más sensibles con respecto al contexto particular en el cual viven, comprendan las circunstancias que les rodean y adquieran la habilidad de leer sus situaciones y problemas para dar respuestas de manera constructiva.

En el marco teórico de la Pedagogía Crítica, diversas han realizado propuestas destinadas a generar sistemas de planificación aplicados a un conjunto articulado de acciones que permiten conseguir un objetivo y obtener determinados resultados. Sin embargo, tal y como lo afirma Vidal (2012) “...la mayoría de las propuestas pedagógicas con enfoque crítico coinciden en que sea cual sea el sistema planificado, debe obedecer a una flexibilidad formada con base en las metas a donde se quiere llegar” (p. 1).

En este sentido, se asume que toda estrategia, tarea y actividad realizadas durante el proceso formativo y orientadas hacia el contexto de la Pedagogía Crítica debería seguir los siguientes lineamientos que creemos debería seguir una pedagogía crítica son los siguientes lineamientos:

(1) La característica principal del proceso formativo no ha de ser la crítica cerrada del sistema educativo existente y la pretensión de sustituirlo, sino partir de esa institución educativa para transformarla desde adentro, mediante la implementación, consensual o acordada, de propuestas viables que le permitan cumplir su papel central en el desarrollo humano.

(2) El lema principal del proceso formativo debe ser ‘construir, consolidar, socializar y aplicar conocimiento’. Esto incluye facilitar a todas y todos dentro de la colectividad herramientas para pensar y repensar sobre su propia práctica, para lo cual se debe tematizar los elementos naturalizados o

inconscientes del proceso formativo. Ello supone evaluar todos y cada uno de los actores y actoras por los resultados del proceso de construcción.

(3) El objetivo del proceso de construcción no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de las y los estudiantes, sino la formación de intelectuales y profesionales con autonomía creativa, capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos mediante la dialogicidad, en interacción con los agentes del medio. La socialización de los conocimientos y habilidades construidos a contextos extra institución educativa debe ser una preocupación fundamental y traducirse en propuestas para encararla a lo largo de todo el proceso universitario. Debe ponerse especial énfasis en garantizar la capacidad de las y los estudiantes para identificar y atender a las demandas o necesidades de los diversos sectores o agentes sociales involucrados en el proceso de desarrollo humano, verdadera prueba de rendimiento del proceso formativo.

(4) A diferencia de las pedagogías tradicionales que mantienen la jerarquía entre las y los docentes y estudiantes y de las que, en el otro extremo, plantean una horizontalidad total, una pedagogía crítica debe ver las relaciones facilitador-participantes como una etapa necesaria en el desarrollo del talento humano, pero considerando al docente como parte de ese talento, necesitado de construir, deconstruir y reconstruir conocimiento, a la vez que se desarrolla en su relación con las y los estudiantes.

(5) El estilo del proceso formativo llevado por la o el docente, no debe ser normativo y su ámbito de vigilancia e intervención no debe ser sólo el ambiente de construcción, ni sólo la relación facilitador-participante, sino que debe ser propositivo y consensual, institucionalizando la reflexión colectiva acerca de todas las relaciones y ámbitos en el interior del colectivo, porque tanto docentes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores tienen interés y algo que aportar en la búsqueda de mejores procedimientos académicos, y porque, en tanto contexto real inmediato de las relaciones colectivas, prácticamente

todas las relaciones que allí se tienen son formativas de valores, actitudes y capacidades.

Esta amplitud ayuda también a defender las relaciones interpersonales y colectivas de posibles intrusiones de corte neoliberal-darwiniano (que tienden a estandarizar la producción de talento humano de acuerdo a las demandas efectivas de corto plazo, o aquellas de carácter burocrático que impulsan un concepto de eficiencia que miden el rendimiento por indicadores cuantitativos antes que cualitativos.

(6) Mientras la pedagogía tradicional ha estado centrada en la enseñanza, la instrucción y sus medios (buenos docentes, buenos textos y buenos materiales didácticos), y algunas corrientes han tendido, por el contrario, a poner el acento en la construcción del conocimientos (docentes, estudiantes y su contexto), una pedagogía crítica debe asumir la totalidad del proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento, incorporando a las y los estudiantes y sus relaciones cooperativas como recurso del proceso formativo.

(7) Una propuesta de pedagogía crítica debe velar porque la autoridad basada en el conocimiento y el saber sea legítima y no se sustente en el ejercicio arbitrario de un poder externo al proceso de producción colectiva de significado. Desde ese punto de vista, la necesidad de desarrollar procesos formativos en la educación universidad a partir de una división del trabajo entre docentes y estudiantes es algo que debe superarse a lo largo de la carrera universitaria, condición 'sine qua non' para la formación de talento humano capaz de enfrentar las situaciones reales fuera del medio académico. Asimismo, la evaluación, usualmente instrumento de control de las y los estudiantes por parte de las y/o los docentes, debe ser vista como un recurso fértil para apoyar el proceso formativo y favorecer relaciones menos jerárquicas.

(8) La pedagogía tradicional se fundamenta en una concepción de la cognición como proceso individual, en contraposición a ello, una pedagogía

crítica debe enfatizar los procesos de participación en la producción colectiva de significado. Además, debe considerar explícitamente no sólo la dimensión cognitiva del proceso formativo, sino también su dimensión expresiva y normativa.

(9) Sí otras corrientes centran la atención en el desarrollo de la capacidad lingüística de las y los estudiantes (manejo de lenguajes básicos y especializados), una pedagogía crítica debe dar mayor peso al desarrollo de la capacidad comunicativa entre los diversos niveles del colectivo, entre los congéneres, con diversos interlocutores y a través de diversos medios del contexto extrauniversitario, habilitando las y los estudiantes para su inserción en las múltiples redes existentes de comunicación social, condición 'per se' para su eficacia profesional.

En atención a lo expresado hasta aquí, el autor cree conveniente analizar la praxis de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora", a partir de una dimensión Pedagógica-Andragógica-Operativa, donde los elementos Participación, así como las construcciones diferenciada, afectiva, experimental, solución de problemas, modificadora e inclusiva, extracurricular, individualizada, lúdica, oral y escrita, colectiva y, autodirigida, se constituyan en el referente para la propuesta de estrategias orientadoras de construcción de conocimiento a las profesoras y profesores de la educación universitaria para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica.

2.5 Cuadro 1. Operacionalización de las Variables

Objetivos Específicos	Variables	Dimensión	Indicadores	Ítems
Establecer los referentes teóricos que fundamentan la praxis de las profesoras y los profesores de la educación universitaria en el contexto de la Pedagogía Crítica que fundamentan la praxis de las profesoras y los profesores de la educación universitaria en el contexto de la Pedagogía Crítica.	Referentes teóricos	Teórica	Antecedentes Fundamentos Filosóficos Fundamentos legales Bases Conceptuales	S/I
Caracterizar la praxis de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”	Praxis de las y los docentes	Pedagógica- Andragógica -Operativa	Participación Construcción Diferenciada Construcción Afectiva Construcción experimental Construcción para la solución de problemas Construcción modificadora e inclusiva Construcción extracurricular Construcción Individualizada Construcción Lúdica Construcción oral y escrita Construcción Colectiva Construcción Autodirigida	1,2,3,4 5, 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
Identificar la disposición que tienen las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para darle a su praxis docente orientación desde la Pedagogía Crítica.	Disposición	Afectiva	Alta Mediana Baja Ninguna	17
Señalar las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica.	Estrategias , tareas y actividades de orientación	Curricular- propositiva	Sin indicadores Previos	S/I

Fuente: Autor (2016)

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este Capítulo, el autor presenta la naturaleza de la investigación, a partir de la mención y descripción de elementos entre los que se cuentan: el área y línea de investigación, el tipo, nivel, diseño y, modalidad de investigación. También se indica que la población objeto de estudio está conformada por las y los docentes del Programa Ciencias Sociales de la UNELLEZ-Apure. Igualmente, se hará referencia a las técnicas e instrumentos de recolección de información y por supuesto, la descripción de los procesos de validez, confiabilidad y aplicación de los mismos. Se establece también cuales son las técnicas de análisis de datos.

3.1. Área, Tipo, Nivel y Diseño de Investigación

El presente estudio, se ha desarrollado, atendiendo al área de investigación Ciencias de la Educación, contemplada en el Plan General de Creación Intelectual UNELLEZ 2014-2019, bajo la línea de Creación Intelectual: transformación del sistema educativo para la comprensión crítica de la realidad individual, colectiva y nacional hacia la emancipación. En cuanto al paradigma de investigación, el presente trabajo es de *tipo cuantitativo*, conceptualizado por Puente (2013), como aquel que "... básicamente persigue la descripción lo más exacta de lo que ocurre en la realidad social. Para ello se apoya en las técnicas estadísticas, sobre todo la encuesta y el análisis estadístico de datos secundarios..." (p. 11), de donde lo más importante es la construcción de conocimiento lo más objetivo posible.

En el mismo contexto se tiene que el trabajo se realizó en un *nivel descriptivo*, el cual según Puente (2013) "...consiste, fundamentalmente, en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores..." (p. 13), lo que permitió llegar a conocer las

situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción de las actividades, y procesos que subyacen en la actividad de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales de la UNELLEZ-Apure. Por su parte, el diseño de investigación del estudio reúne los aspectos *Documental-De campo*.

Sobre el aspecto documental, se tiene que la investigación se ha realizado, apoyándose en fuentes de plataforma impresa y digital, esto es, en documentos de diversas naturalezas, utilizando como técnicas la indagación bibliográfica basada en la consulta de libros; hemerográfica mediante la revisión de artículos o ensayos de revistas y periódicos y, archivística, analizando documentos que se encuentran en archivos, como cartas, oficios, circulares, expedientes u otros. En relación con la *Investigación de campo*, es el autor la utilizó para obtener la información aportada por las unidades de análisis cuando se aplicó la encuesta a la población objeto de estudio.

Finalmente, la naturaleza de la investigación la ubica en la *modalidad de proyecto factible*, esta modalidad se desarrolla porque la propuesta del autor, constituye una representación epistemológica para transformar una realidad, en la cual, se ha pretendido elaborar "...un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales..." (Universidad de Carabobo. 2009. p. 21.). Esto es, aportar un diseño o modelo formativo que permita "...la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos..." (p. 21. Ob. Cit) que conlleven al desarrollo de estrategias, tareas y actividades de orientación para que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, asuman el desarrollo de los procesos formativos que administran en el contexto de la Pedagogía Crítica.

3.2. Población y Muestra

La *población* de acuerdo a Hernández et al (2006) es el "...conjunto de casos que concuerdan en una serie de especificaciones" (p. 303). Por lo que,

para realizar este estudio, la población quedó conformada por ochenta y ocho (88) docentes que laboran en el Programa Ciencias Sociales de la UNELLEZ-Apure. Por otra parte, se tiene que la *muestra* es "...un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población" (Arias. 2012. p. 83). En la presente investigación, la población fue estudiada en su totalidad, ello es, debido a sus características cuantificables finitas y estadísticamente manejables, por tanto, no se ha sido necesario seleccionar muestra alguna.

3.3. Técnica e Instrumento de Recolección de datos

Las *técnicas de recolección de datos* son "...las distintas formas o maneras de obtener la información. Son ejemplos de técnicas; la observación directa, la encuesta en sus dos (2) modalidades: oral o escrita (cuestionario), la entrevista, el análisis documental, etc". (Arias, 2012. P. 45). En el caso del presente trabajo, la técnica a emplear es la *encuesta-asistida*, definida por Puente (2013), como:

...una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito. (p. 51)

Esta manera fue la forma como se recogió la información 'in situ' a la población seleccionada. En cuanto a los instrumentos, se tiene que los mismos son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información. Ejemplo: fichas, cuestionarios, lista de cotejo, grabador, cámaras de video o fotográficas, etc. (Fidias, 2004). En el presente caso, el instrumento de recolección de información ha sido el cuestionario, el cual, según Puente (2013) es impersonal:

...porque el cuestionario no lleva el nombre ni otra identificación de la persona que lo responde, ya que no interesan esos

datos...se puede aplicar a sectores más amplios del universo, de manera mucho más económica para obtener datos de personas que tienen alguna relación con el problema que es materia de investigación. (p. 51. Ob. cit.)

3.4 Validez y Confiabilidad.

La *validez* del instrumento tiene que ver con el contenido y la construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que se pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

Ese proceso de validación se vincula a las variables entre sí y las interrogantes de la investigación. Determinar la validez del instrumento implica someterlo a la evaluación de un panel de expertos (en este caso el instrumento fue evaluado por tres especialistas en Educación Universitaria), antes de su aplicación. Los expertos, en este proceso hicieron los aportes necesarios a la investigación y verificaron que la construcción y el contenido del instrumento, se ajustara al estudio planteado.

De acuerdo con Hernández, et al (2006. P. 306), el criterio de confiabilidad del instrumento, se determina, por el coeficiente Alfa de Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, para ello, se "...requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno", Hernández, et al (2006. P. 306). Para el presente estudio la prueba de confiabilidad del instrumento se realizó con una muestra de 10 encuestas seleccionadas al azar a profesores del programa Ciencias del Agro y del Mar de la UNELLEZ-Apure, por sus características laborales y formativas similares a los de la población seleccionada para este estudio.

El coeficiente Alfa de Cronbach, es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su

fórmula determina el grado de consistencia y precisión; escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

$$\alpha = \frac{N}{N-1} \cdot \left(1 - \frac{\sum \alpha_i^2}{\alpha \tau^2} \right)$$

Donde:

α = Confiabilidad.

N = número de ítems.

α_x = Variante de cada ítem.

$\alpha \tau^2$ = Varianza de los puntajes totales.

La aplicación de la prueba piloto a los profesores del programa Ciencias del Agro y del Mar de la UNELLEZ-Apure arrojó como resultado $\alpha = 0.96$. Por tanto, está demostrado que el instrumento posee un alto grado de confiabilidad.

3.5 Técnicas de Análisis de Datos.

Los datos arrojados por la investigación fueron analizados cuantitativa y cualitativamente, considerando desde la estadística descriptiva medidas relacionadas porcentuales cuyas presentaciones se hacen en tablas de frecuencias simples, las cuales permiten la lectura cualitativa que caracteriza la realidad indagada, la cual se presenta en prosas interpretativas que permiten determinar las relaciones y pertinencias en los datos derivados del instrumento administrado a la población de estudio.

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN, ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Después de recolectar la información ‘in situ’, vale decir, indagar sobre la opinión de las de las y los docentes del Programa Ciencias Sociales del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” para caracterizar su praxis, mediante la técnica de la encuesta, apoyada en un cuestionario conformado por diecisiete (17) ítems de tipo abanico, donde las respuestas se han distribuido en una serie de alternativas, entre las cuales las unidades de análisis escogieron la que creyeron conveniente; se procedió a la presentación y análisis de cada uno de los ítems.

Al respecto, Balestrini (2003), señala que “...se debe considerar que los datos tienen su significado únicamente en función de las interpretaciones que les da el investigador, ya que de nada servirá abundante información si no se somete a un adecuado tratamiento analítico” (p.73). Por lo tanto, se procedió a representar de manera general en cuadros estadísticos los datos para el análisis de frecuencias porcentuales que llevaron a los resultados. Para ello, se empleó la relación frecuencia-cálculo porcentual de cada ítem.

Así, los procedimientos matemáticos manuales empleados, llevaron a la construcción de una distribución de frecuencias y porcentajes representada por un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías de la escala Likert utilizada. Posteriormente, se analizaron e interpretaron los resultados de acuerdo a la relación mayor que ($>$); igual que ($=$) y menor que ($<$) para las frecuencias y porcentajes de cada ítem, para mediante prosas interpretativas describir la realidad develada y establecer la disposición que tienen las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure

para darle a su praxis docente orientación desde la Pedagogía Crítica. A continuación se muestran los resultados:

4.1 Análisis de las respuestas suministradas por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para las variables: Praxis de las y los docentes y, Disposición.

Cuadro 2. Respuestas suministradas por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para las variables: Praxis de las y los docentes y, Disposición.

Reactivo	5 Siempre		4 Casi siempre		3 Alunas veces		2 Casi nunca		1 Nunca		Totales	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	00	00	00	00	21	23,86	21	23,86	46	52,28	88	100,00
2	5	5,68	10	11,36	18	20,45	31	35,22	24	27,27	88	99,98
3	00	00	6	6,81	8	9,09	30	34,09	44	50,00	88	99,99
4	4	4,54	4	4,54	10	11,36	32	36,36	38	43,18	88	99,98
5	10	11,36	36	40,90	32	36,36	4	4,54	6	6,81	88	99,97
6	00	00	1	1,13	10	11,36	26	29,54	51	57,95	88	99,98
7	00	00	5	5,68	22	25,00	28	31,81	33	37,50	88	99,99
8	8	9,09	10	11,36	32	36,36	28	31,81	10	11,36	88	99,98
9	15	17,04	18	20,45	29	32,96	26	29,54	00	00	88	99,98
10	10	11,36	26	29,54	36	40,90	6	6,81	10	11,36	88	99,97
11	12	13,63	16	18,18	32	36,36	20	22,72	8	9,09	88	99,98
12	00	00	20	22,72	40	45,45	28	31,81	00	00	88	99,98
13	2	2,27	4	4,54	58	65,90	20	22,72	4	4,54	88	99,97
14	72	81,81	14	15,90	2	2,27	00	00	00	00	88	99,98
15	3	3,40	20	22,72	65	73,86	00	00	00	00	88	99,98
16	22	25,00	44	50,00	22	25,00	00	00	00	00	88	100,00
17	68	77,27	20	22,72	00	00	00	00	00	00	88	99,99

Fuente: Autor (2017)

Con respecto al ítem número 1: *Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden que contenidos se deben desarrollar*. El 46,52 % respondió 'Nunca'; 23,86 % ubicó sus respuestas en el reactivo 'Casi nunca' otro 23,86% se ubicó en la alternativa 'Algunas veces'. Los reactivos 'Siempre y 'Casi siempre' no registraron respuestas. Estos resultados indican que la mayor parte de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure (76,14 %) no permiten la participación de las y los estudiantes en cuanto a tomar decisiones sobre los contenidos que se deben desarrollar durante el desarrollo del subproyecto, contradiciendo el principio de Pedagogía Crítica que establece que el objetivo del proceso de construcción no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de las y los estudiantes, sino la formación de intelectuales y profesionales con autonomía creativa, capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos mediante la dialogicidad, en interacción con los agentes del medio.

En el ítem número 2. *Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden cuales son las actividades de evaluación a realizar*. El 35,22 % respondió 'Casi nunca'; 27,27 % dirigió sus respuestas al reactivo 'Nunca'; 20,45 % se ubicó en 'Algunas veces'; 11,36 % respondió en la alternativa 'Casi siempre y, 5,68% escogió la alternativa 'Siempre'. Los resultados indican que las y los estudiantes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no deciden cuales son las actividades de evaluación a realizar durante el desarrollo del subproyecto. Ello implica una contraveniencia en relación con los principios de horizontalidad y participación que mediante las formas de evaluación multidireccional se dan en un contexto de Pedagogía Crítica.

En el ítem En el ítem número 3. *Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden en que tiempo se debe alcanzar los objetivos de cada módulo*: el 50,00 % registró sus respuestas' en la alternativa 'Nunca'; un 34,09% seleccionó el reactivo 'Casi nunca', 9,09% se ubicó en 'Algunas veces'

y, 6,81% señaló 'Casi siempre'. En la alternativa 'Siempre' no se registraron respuestas. Los resultados permiten interpretar que al igual que en los ítem 1 y 2, las y los estudiantes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no deciden en que tiempo se debe alcanzar los objetivos, lo que permite inferir que no se considera el ritmo de avance que en colectivo puedan ellas y ellos otorgar al proceso formativo para determinar a qué aspectos de la construcción del conocimiento se le deba dedicar más tiempo, a cuales menos e inclusive cuales podrían obviarse de la discusión por ser saberes consolidados en los participantes.

En el ítem número 4. *Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden en que espacios geográficos se ha de realizar las actividades de construcción de conocimiento:* 43,18% se ubicó en 'Nunca'; 36,36% respondió 'Casi nunca', 11,36% registró su respuesta en 'Algunas veces', un 4,54% seleccionó la alternativa 'Casi siempre' y otro 4,54% expresó 'Siempre'. Estos resultados evidencian que el desarrollo del subproyecto se desarrolla en los espacios que la o el docente decide para la construcción de conocimiento, obviándose la posibilidad para que las y los estudiantes puedan cuestionar el espacio geográfico y por ende las condiciones ambientales que se les presentan durante los procesos formativos.

En el ítem número 5. *Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes actividades diferenciadas de evaluación sumativa con atención a sus intereses y necesidades:* 40,90% respondió 'Casi siempre'; 36,36% 'Algunas veces'; 11,36% 'Siempre'; 6,81% se ubicó en 'Nunca' y 4,54% lo hizo en 'Casi nunca'. La distribución porcentual de las respuestas de las y los docentes indican que ellas y ellos (77,26%) casi siempre y algunas veces brindan a sus estudiantes actividades diferenciadas de evaluación, lo que lleva a inferir que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, son conocedores de diversas técnicas de evaluación. Esto podría ser una ventaja para sea cual sea el sistema planificado, obedezca a

una flexibilidad formada con base en las metas a donde se quiera llegar con el desarrollo del subproyecto desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica.

Con respecto al ítem número 6: *Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes horarios diferenciados del establecido previamente por la jefatura del subprograma para la ejecución de actividades formativas y evaluativas*: EL 57,95% registró sus respuestas en el reactivo 'Nunca'; 29,54% se dirigió a la alternativa 'Casi nunca'; 11,36% señaló 'Algunas veces' y 1,13 % 'Casi siempre'. El reactivo 'Siempre' no registró respuestas. Los resultados de este ítem evidencian que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no brindan a sus estudiantes horarios diferenciados del establecido previamente por la jefatura del subprograma para la ejecución de actividades formativas y evaluativas.

Ello implica entonces que la planificación de la construcción de conocimiento obedece más al cumplimiento de actividades instruccionales que al desarrollo de acciones tendientes a lograr que el proceso formativo llevado por la o el docente, no sea normativo y que su ámbito de vigilancia e intervención no sea sólo el ambiente de construcción, ni sólo la relación facilitador-participante, sino que debe sea propositivo y consensual, institucionalizando la reflexión colectiva acerca de todas las relaciones y ámbitos en el interior del colectivo.

Los resultados del ítem 7: *Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de manifestar por escrito sus necesidades y expectativas en cuanto al futuro de su proceso formativo*: El 37,50% eligió la alternativa 'Nunca'; 31,81, respondió 'Casi nunca'; 25,00 % 'Algunas veces' y 5,86% 'Casi siempre'. No se registraron respuestas en el reactivo 'Siempre'. Estos resultados permiten aseverar que la mayor parte de la población objeto de estudio, no consideran importante el que sus estudiantes manifiesten por escrito sus necesidades y expectativas, lo que evidencia que la praxis docente carece del elemento de registro individual de cada estudiante que permita

hacer un real diagnóstico para abordar con éxito el futuro del proceso formativo.

En el ítem número 8. *Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de realizar actividades experimentales para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento:* 36,36 % selecciono la alternativa 'Algunas veces'; 31,81 % optó por el reactivo 'Casi nunca'; un 11,36 % se ubicó en 'Nunca' otro 11,36 % respondió 'Casi siempre', mientras que el 9,09 % restante decidió ubicarse en la opción 'Siempre'.

Estos resultados demuestran que las y los docentes del programa Ciencias Sociales, algunas veces y casi nunca brindan a las y los estudiantes la oportunidad de realizar actividades experimentales para favorecer la reflexión y la construcción del conocimiento, lo que evidencia que la praxis docente se caracteriza por una ausencia de metodologías para reinventar las formas de construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento y los saberes, así como los procesos formativos y la propia vida, para adaptarlos a la realidad actual y compleja.

En el ítem número 9. *Cuando administro un subproyecto, propicio la realización de actividades para la solución de problemas en contextos multidisciplinarios:* 32,96 % respondió 'Algunas veces'; 29,54% optó por la alternativa 'Casi nunca'; 20,45% seleccionó el reactivo 'Casi siempre' y, 17,04 % se ubicó en la opción 'Siempre'. Estos resultados permiten señalar que la realización de actividades para la solución de problemas en contextos multidisciplinarios es medianamente considerada por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, durante la construcción de conocimiento con las y los estudiantes. Sin embargo, resulta llamativo que casi un tercio de la población (29,54%) casi nunca considera la solución de problemas en contextos multidisciplinarios como forma de contribuir a la formación crítica de las y los estudiantes.

El ítem número 10, referido a: *Cuando administro un subproyecto, previo al proceso formativo, se revisan las especificaciones curriculares para*

la modificación o inclusión de contenidos programáticos, muestra como resultados que el 40,90% escogió la alternativa ‘Algunas veces’; un 29,54% se ubicó en la opción ‘Casi siempre’; un 11,36% se inclinó hacia el reactivo ‘Siempre’, otro 11,36% registró sus respuestas en ‘Nunca’ mientras que el 6,81% restante seleccionó la alternativa ‘Casi nunca’.

Estos resultados, evidencian que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, generalmente revisan las especificaciones curriculares del subproyecto que se les asigna para la modificación o inclusión de contenidos programáticos, en este contexto, al contrastar estos resultados con los del ítem número 1, donde se evidenció que no se permite la participación de las y los estudiantes en cuanto a tomar decisiones sobre los contenidos que desarrollan, durante el desarrollo del subproyecto se demuestra que el principio de cuestionamiento que expone la Pedagogía Crítica, no es considerado por los docentes como importante para que las ciudadanas y ciudadanos que transitan por la universidad participen de forma protagónica en la construcción, consolidación, conservación, socialización y aplicación del conocimiento.

En el ítem 11. *Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de realizar actividades atendiendo aspectos de interés que estén al margen del contenido programático*: El 36,36% ubicó sus respuestas en el reactivo ‘Algunas veces’; 22,72% ‘Casi nunca’; 18,18% dirigió sus respuestas a la opción ‘Casi siempre’; el 13,63% respondió ‘Siempre’ y, el 9,09% ‘Nunca’.

Estos resultados permiten inferir que la realización de actividades atendiendo aspectos de interés que estén al margen del contenido programático, suelen presentarse en los procesos de construcción algunas veces, con tendencia a variar hacia casi nunca y casi siempre, lo que permite inferir que este aspecto tan significativo del enfoque crítico no ha sido considerado en su justa medida por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure. En tanto, es concerniente considerarlo dentro

de las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para que las profesoras y profesores de la educación universitaria ejecuten su praxis docente desde la Pedagogía Crítica.

El ítem número 12 que hace referencia a: *Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades atendiendo las diferencias individuales de mis estudiantes*. Se tiene que el 45,45 % seleccionó la opción 'Algunas veces'; 31,81 % 'Casi nunca' y, el 22,72 % 'Casi siempre'. Los reactivos 'Siempre' y 'Nunca' no registraron respuestas. Estos resultados evidencian que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, algunas veces y/o casi nunca desarrollan actividades en su praxis donde se atiende a las diferencias individuales de cada estudiante.

Estos resultados llevan a inferir que la praxis de los docentes se encuentra algo descontextualizada de la Pedagogía Crítica, donde se establece la importancia de tener presente el desarrollo individual de los participantes, el cual debe estar acompañado por el desarrollo generado institucionalmente desde la praxis de las y los docentes.

Para el ítem número 13, referido a: *Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades lúdicas para motivar a mis estudiantes*, los datos señalan que el 65,90 % se ubicó en la alternativa 'Algunas veces'; el 22,72 % respondió 'Casi nunca', un 4,54 % optó por la alternativa 'Nunca', otro 4,54 % registro respuesta en 'Casi siempre' y el 2,27 restante fue al reactivo 'Siempre'.

Estos resultados permiten afirmar que la actividad lúdica para motivar a las y los estudiantes, se desarrolla algunas veces con tendencia hacia el reactivo casi nunca, ello, hace necesario que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, sean orientado para que consideren la posibilidad de generar actividad lúdica como herramienta para la organización de situaciones estimulantes al logro de las y los estudiantes en los procesos formativos.

Con relación al ítem 14. *Cuando administro un subproyecto, instruyo a mis estudiantes mediante la realización de actividades orales y escritas.* El 81,81 % se ubicó en el reactivo 'Siempre'; 15,90 % lo hizo en 'Casi siempre' y, 2,27 % registro su respuesta en algunas veces. Los reactivos 'Casi nunca' y 'Nunca' no recibieron selecciones de las unidades de análisis.

Estos resultados permiten demostrar que la praxis de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, tiene marcada tendencia hacia las pedagogías tradicionales, donde, por lo general se centra la atención en el desarrollo de la capacidad lingüística de las y los estudiantes para leer y escribir lenguajes básicos y especializados. En tanto, los resultados denotan la necesidad de buscar una praxis docente donde se le dé mayor importancia al desarrollo de la capacidad comunicativa entre los diversos actores y actoras del proceso formativo.

En el ítem 15. *Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades atendiendo al trabajo colectivo de mis estudiantes.* El 73,86 % se ubicó en la alternativa 'Algunas veces'; 22,72 % dirigió sus respuestas a la opción 'Casi siempre' y 3,40 % seleccionó 'Siempre'. Los reactivos 'Casi nunca' Y 'Nunca' no recibieron respuestas de parte de las unidades de análisis.

Los resultados demuestran que las y los docentes sometidos a estudio, preparan el desarrollo de las actividades de construcción atendiendo al trabajo colectivo de las y los estudiantes, por lo que se infiere que las y los docentes ven al colectivo estudiantil como una masa uniforme. Estos resultados, guardan correspondencia con los emergidos del ítem número 12, donde se evidenció el poco desarrollo de actividades donde se atiende a las diferencias individuales de cada estudiante.

Respecto al ítem número 16. *Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades para promover el autoestudio en mis estudiantes.* El 50,00% se ubicó en el reactivo 'Casi Siempre', un 25,00 % selecciono la alternativa 'Siempre, otro 25,00 % optó por 'Alguna veces'. Las opciones 'Casi

nunca' y 'Nunca' no recibieron respuestas de las unidades de análisis. Los resultados indican que la mayoría de las y los docentes (75.00%), casi siempre y siempre desarrollan actividades destinadas a promover el autoestudio en sus estudiantes.

Estos resultados sin duda guardan estrecha relación con una de las modalidades de Recuperación Académica, puestas en práctica en la UNELLEZ, con motivo de ayudar a las y los estudiantes a avanzar cuando no les ha sido posible alcanzar los objetivos de un subproyecto. SE hace referencia a la Prueba Global o Autoestudio. Por ello, los Profesores están familiarizados con este tipo de actividad.

El ítem número 17. *Estoy dispuesto a ejecutar mi praxis docente a partir de orientaciones que me permitan brindar a mis estudiantes la posibilidad de participar en la toma de decisión sobre los elementos técnico-administrativos-operativos del subproyecto que me corresponde administrar:* El 77,27 % respondió 'Siempre' y el 22,72 % se ubicó en el reactivo 'Casi siempre'. Las alternativas 'Algunas veces', 'Casi nunca' y 'Nunca' no recibieron respuestas de las unidades de análisis.

Los resultados permiten Identificar una disposición favorable en las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure para darle a su praxis orientación desde la Pedagogía Crítica. Estos resultados se instituyen en fundamento ontológico para validar el argumento mediante el cual, se señala las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para el desarrollo de los procesos formativos que se administren en el contexto de la Pedagogía Crítica.

CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Del análisis cuanti-cualitativo realizado a los datos arrojados por las unidades de análisis se desprende el siguiente cuerpo de conclusiones: con respecto a la variable Praxis de las y los docentes, se concluye. el programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure se caracteriza por contar con una planta profesoral cuya praxis académica refleja:

(a) A las y los estudiantes no se les permiten la participación para tomar decisiones sobre los contenidos que se deben desarrollar durante el desarrollo de los subproyectos, contradiciendo el principio de Pedagogía Crítica que establece que el objetivo del proceso de construcción no es la asimilación eficiente de determinados conocimientos por parte de las y los estudiantes, sino la formación de intelectuales y profesionales con autonomía creativa, capaces de diagnosticar problemas y de plantear alternativas construyendo consensos mediante la dialogicidad, en interacción con los agentes del medio.

(b) Las y estudiantes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no toman decisiones sobre cuáles son las actividades de evaluación a realizar durante el desarrollo del subproyecto, dándose una contraveniencia en relación con los principios de horizontalidad y participación que mediante las formas de evaluación multidireccional se dan en un contexto de Pedagogía Crítica.

(c) Las y los estudiantes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no deciden en que tiempo se debe alcanzar los objetivos del subproyecto, siendo esto una omisión evidente del principio de progresividad y ritmo de avance que mediante el trabajo colectivo puedan las y los estudiantes otorgar al proceso formativo en función de determinar a qué aspectos de la construcción del conocimiento se le deba dedicar más tiempo.

(d) El desarrollo de los subproyectos las y los docentes del programa Ciencias Sociales de la UNELEZ-Apure se desarrollan en los espacios que las y los docentes deciden, obviándose la posibilidad de que las y los estudiantes puedan cuestionar el espacio geográfico y por ende las condiciones ambientales que se les presentan durante los procesos de construcción.

(e) Las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, son conocedores de diversas técnicas de evaluación. Esto podría ser una ventaja para sea cual sea el sistema planificado, obedezca a una flexibilidad formada con base en las metas a donde se quiera llegar con el desarrollo del subproyecto desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica.

(f) Se ha evidenciado que las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no brindan a sus estudiantes la posibilidad de atender a horarios diferenciados de los que se han establecido previamente por la jefatura del subprograma correspondiente para la ejecución de actividades formativas y evaluativas, lo que puede considerarse como una limitante para el desarrollo de procesos de construcción bajo la perspectiva liberada y liberadora inmersa en la perspectiva Crítica.

(g) La mayor parte de Las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, no consideran importante el que sus estudiantes manifiesten por escrito sus necesidades y expectativas, lo que evidencia que la praxis docente carece del elemento de registro individual de cada estudiante que permita hacer un real diagnóstico para abordar con éxito el futuro del proceso formativo.

(h) Las y los docentes sometidos a estudios, generalmente revisan las especificaciones curriculares del subproyecto que se les asigna para la modificación o inclusión de contenidos programáticos, sin embargo, es evidentes que no permiten la participación de las y los estudiantes en cuanto a tomar decisiones sobre los contenidos que se han de desarrollar, esto demuestra que el principio de cuestionamiento que expone la Pedagogía

Crítica, no es considerado por las y los docentes como importante para que las ciudadanas y ciudadanos que transitan por la universidad participen de forma protagónica en la construcción, consolidación, conservación, socialización y aplicación del conocimiento.

(i) Los aspectos de interés que están al margen del contenido programático, suelen presentarse muy pocas veces en los procesos de construcción, lo que permite concluir que este aspecto tan significativo del enfoque crítico no ha sido considerado en su justa medida por las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure.

(j) La praxis de los docentes se encuentra algo descontextualizada con respecto a la premisa de la Pedagogía Crítica que establece la importancia de tener presente el desarrollo individual de cada participante, el cual debe estar acompañado por el desarrollo generado institucionalmente desde la praxis de las y los docentes.

(k) Las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, rara vez desarrollan actividades lúdicas para motivar a las y los estudiantes, por tanto, se hace necesario orientar a estos profesionales para que durante su praxis consideren la posibilidad de generar actividad lúdica como herramienta para la organización de situaciones estimulantes al logro de las y los estudiantes en los procesos formativos.

(l) La praxis de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure, tiene marcada tendencia hacia las pedagogías tradicionales, las cuales, centran la atención en el desarrollo de la capacidad lingüística de las y los estudiantes para leer y escribir lenguajes básicos y especializados, por tanto, existe la necesidad de buscar una praxis que le dé mayor importancia al desarrollo de la capacidad comunicativa entre los diversos actores y actoras del proceso formativo.

(m) Las y los docentes sometidos a estudio, se caracterizan por preparar el desarrollo de las actividades de construcción atendiendo al trabajo colectivo de las y los estudiantes, lo que lleva a creer que ven al

colectivo estudiantil como una masa uniforme, de allí lo evidenciado con el poco desarrollo de actividades para atender a las diferencias individuales de cada estudiante.

(n) La mayoría de las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure (75.00%), casi siempre y siempre desarrollan actividades destinadas a promover el autoestudio en sus estudiantes, esto, tal vez es producto de su obligada participación en los proceso de Recuperación Académica, donde se desarrolla Prueba Global o Autoestudio.

Con respecto a la variable disposición se concluye: las y los docentes del programa ciencias sociales de la UNELLEZ-Apure muestran una disposición favorable para darle a su praxis orientación desde la Pedagogía Crítica, esta actitud dispositiva se instituye en fundamento ontológico para validar el argumento que señala las estrategias orientadoras de construcción de conocimiento en el contexto de la Pedagogía Crítica.

5.2 Recomendaciones

A partir del cuerpo del cuerpo de conclusiones expuesto en precedente, se recomienda a las autoridades y docentes de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” en su Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional, atender a las orientaciones que se presentan en el capítulo VI del presente documento, donde se refleja las Estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica

CAPITULO VI

LA PROPUESTA

En este capítulo se ha abordado los aspectos relacionados con la propuesta que se formula como alternativa a la realidad planteada en cuanto a la selección y aplicación de diferentes estrategias y recursos didácticos por parte de docentes y estudiantes de Estrategias Tareas y Actividades de orientación para la ejecución de la praxis docente en la universidad desde la Pedagogía Crítica.

6.1 Presentación de la Propuesta.

El objetivo principal es sensibilizar a las y los docentes de la educación universitaria e inducirles a revisar y analizar innovadoras estrategias de construcción de conocimiento que fortalezcan la motivación a las y los estudiantes en la universidad a la vez que se promueve el construir, deconstruir y reconstruir conocimiento y saberes significativos, permitiéndoles una participación protagónica en su proceso de formación profesional; aumentando las posibilidades de llegar a ser "...ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país." (LOE. 2009. Artículo 32).

Es por esto que se considera importante emplear estrategias orientadoras de construcción de conocimiento desde la Pedagogía Crítica en los diferentes ambientes y sesiones de construcción, como medio para generar expectativas a través de experiencias donde se socialice, consolide y se aplique conocimiento y saberes mediante posiciones de pensamiento significativas, que lleven a las y los actores del proceso a estar motivados durante las actividades formativas.

La labor de transformar el pensamiento para la construcción, consolidación, socialización y aplicación de conocimientos, no solo se constituye en presentar contenidos y citar teorías, sino en la gran responsabilidad de orientar, sensibilizar y sobre todo de motivar a las y los participantes que han emprendido el de la profesionalización con la intención de mejorar la calidad de vida, y otorgarle a la sociedad congéneres íntegros, que continúen la búsqueda de:

...fines esenciales [...de...] la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes... (CRBV. 1999. Artículo 3)

Es por esto que se pretende invitar a las y los docentes a reestructurar, organizar y reevaluar algunas formas ejecutorias de su praxis docente, la cual, resulta simiente del proceso formativo y de la elevada misión que cumplen, para que las construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones de las y los estudiantes se produzcan con alta calidad y pertinencia. De allí que la presentación de “Estrategias orientadoras de construcción de conocimiento para la ejecución de la praxis docente desde la Pedagogía Crítica”, se haya estructurada en tres partes, donde cada una presenta una conceptualización general.

La primera parte, describe el porqué es importante conocer y adoptar el Modelo Pedagógico Crítico Institucional. En la segunda parte, se define, identifica y señala algunas estrategias de construcción de conocimiento, mostrando diferentes ejemplos para el proceso de formación en la educación universitaria. Finalmente en la tercera parte, se define, sugiere y recomienda la metodología para complementar la praxis docente con la ayuda de

herramientas y materiales didácticos que fundamentan la elaboración de este trabajo.

Alcanzar la calidad y la pertinencia en la educación no es una tarea fácil, pero tampoco imposible, todo es cuestión de ir avanzando, con permanente formación en la manera de crear y recrear el conocimiento, utilizando estrategias pertinentes en cada caso, que faciliten el proceso constructivo a las y los estudiantes, motivándoles durante todo el proceso.

6.2 Primera Parte: El Modelo Pedagógico Crítico Institucional.

¿Qué se puede entender por Modelo Pedagógico Crítico? Es la construcción teórico formal fundamentada en lo epistémico científico y lo ontológico-ideológico, donde la realidad pedagógica se interpreta, diseña, y ajusta en correspondencia con una necesidad histórico concreta, de una institución y sus procesos de formación integral, creación intelectual, vinculación sociocomunitaria, innovación y producción, a partir de las necesidades que ésta requiere estructurar, para aplicarla y fortalecer el desarrollo, del pensamiento y conocimiento colectivo y su contexto.

Los modelos pedagógicos críticos cumplen con una función específica: guiar el proceso formativo, donde la transformación de los aspectos bio-psico-sociales-ergológicos-espirituales constituyen el fundamento de la formación del ser humano. Dicho Modelo Pedagógico Crítico debe ser coherente y contribuir al desarrollo de su propio contexto, siendo consecuente con la praxis pedagógica de sus docentes, el programa de formación y los perfiles que para determinado talento humano desarrolla la institución.

¿Por qué es importante conocer el Modelo Pedagógico Crítico Institucional? Cuando la Universidad adopta en su proyecto institucional el enfoque del Modelo Pedagógico Crítico institucional, se alimenta del propósito de motivar la reflexión permanente por parte del colectivo universitario, sobre todo sus docentes quienes reflexionan sobre sus prácticas, generando un

nódulo cuya principal ramificación se dirige a combatir la prevalencia de las prácticas que privilegian la transmisión, memorización y repetición de contenidos en los ambientes de clase.

Este tipo de prácticas marchan en contraposición de los rasgos que identifican a la sociedad venezolana actual; donde los cambios vertiginosos en la creación, recreación y apropiación del conocimiento, están marcadas por el creciente desarrollo tecnológico, la diversidad compleja de información transmitida a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) y, las nuevas tecnologías de información (NTI), así como las concepciones sobre la educación universitaria que inducen a las Instituciones de Educación Universitaria a reformular sus diseños curriculares de acuerdo a las exigencias sociales, culturales y políticas que demandan los complejos tiempos presentes.

Lo que se pretende con el enfoque Pedagógico Crítico Institucional es centrar las prácticas docentes desde el conocimiento, las experiencias y la intersubjetividad de las y los estudiantes, lo cual obliga a realizar de forma permanente los procesos de coevaluación y autoevaluación sobre la manera como las y los docentes de la universidad entienden el proceso de construcción de sus estudiantes. Es decir, que la preocupación no se relaciona tanto con la instrucción de contenidos acabados sino que se enfoca sobre construcción del conocimiento y las competencias (cognitivas, emocionales, actitudinales, actitudinales) y la manera como las y los estudiantes aplican el conocimiento y el saber para enfrentar los retos devenidos en la era de la información y la comunicación, como también los nuevos problemas de orden planetario.

El enfoque Pedagógico Crítico Institucional, lleva a replantear la práctica docente, de modo que estimule la construcción del conocimiento y no la simple transmisión y memorización de datos y contenidos. Cualquier profesor y/o profesora de un área de conocimiento, puede desarrollar este enfoque a partir de las siguientes prácticas sencillas: (a) Estimular la pregunta en lugar de las

respuestas; (b) Crear ambientes de construcción que favorezcan la participación de los estudiantes en la resolución de problemas; (c) Orientar las sesiones construcción hacia la realización de proyectos sencillos y aplicables por parte de los estudiantes; (d) Estimular el trabajo cooperativo; (e) Motivar el uso de las TIC's como estrategia para profundizar en el subproyecto, curso o básico curricular y, (e) Orientar las evaluaciones hacia la resolución de problemas y no hacia la respuesta repetitiva de contenidos mecánicos.

Este tipo de prácticas representan escenarios modificantes sustanciales a la costumbre de pretender 'dictar clase', mediante la repetición de temas para que las y los estudiantes memoricen y los repitan en exposiciones y pruebas escritas, como suele verse usualmente. Por otra parte, el docente debe hacer una pausa curricular y pensar en la manera como las y los estudiantes construyen conocimiento, haciéndose permanentemente las siguientes interrogantes:

¿Qué es significativo dentro de esta temática para mis estudiantes?

¿Qué estrategias debo utilizar, para que mis estudiantes apliquen los conocimientos construidos en la resolución de un problema desde el perfil profesional?

¿Cuál es la diferencia entre dialogizar y recitar contenidos acabados?

¿Cuáles son los últimos avances científicos en el subproyecto, curso o básico curricular que facilito?

¿Cómo puedo desarrollar sesiones de construcción de conocimiento interesantes para mis estudiantes?

¿Qué hago para que mis estudiantes construyan, consoliden, socialicen y apliquen conocimiento y saberes significativos?

¿Qué tipo de estrategias utilizo para que mis estudiantes resuelvan problemas a partir de los contenidos del subproyecto, curso o básico curricular que facilito?

Y un sinnúmero más de interrogantes de este tipo, necesariamente obliga a replantear constantemente la denominada 'clase' por un enfoque

constructivo; ese que en esta propuesta se ha nominado enfoque Pedagógico Crítico Institucional. Este enfoque caracterizado por elementos dialecticos-dialógicos, no es asunto exclusivo de quienes en su formación inicial (pregrado) han recibido los elementos constitutivos del saber pedagógico; es un asunto que compete a todos los profesionales que han optado por la docencia. Además, identificar una serie de preguntas que por lo general se hacen los profesores y las profesoras que tienen éxito en sus prácticas y en el proceso de formación, puede servir como guía para deconstruir y adoptar nuevas formas de facilitar la construcción de conocimientos, entre ellas:

¿Qué preguntas importantes ayudará al subproyecto, curso o básico curricular que facilito a responder a las y los estudiantes, o qué destrezas, capacidades o cualidades les ayudará a desarrollar, y cómo podré alentar el interés de mis estudiantes en estas cuestiones?

¿Qué capacidades de razonamiento deben desarrollar las y los estudiantes para responder a las preguntas que planteo en subproyecto, curso o básico curricular que facilito?

¿Qué modelos mentales es probable que traigan las y los estudiantes al ambiente de construcción y qué debo modificar?

¿Qué información necesitarán entender mis estudiantes para responder a las principales preguntas del subproyecto, curso o básico curricular que facilito y desafiar sus presunciones?

¿Cómo podrán obtener esa información de la mejor manera posible?

¿Cómo ayudaré para que las y los estudiantes con dificultades a la hora de comprender las preguntas y cómo utilizar las evidencias y los razonamientos para responderlas?

¿Cómo enfrentaré a mis estudiantes con problemas, conflictivos y disrupciones?

¿Cómo averiguaré lo que ya saben y lo que esperan del subproyecto, curso o básico curricular que facilito?

¿Cómo ayudaré a las y los estudiantes a construir construyendo, a examinar y valorar su propio nivel construcción, socialización y aplicación de conocimiento?

¿Cómo me comunicaré con mis estudiantes de manera que se mantengan concentrados y pensando permanentemente?

¿Cómo explicaré de forma comprensible los estándares intelectuales y profesionales que utilizaré para otorgar una calificación al trabajo de mis estudiantes?

¿Cómo crearé un entorno o ambiente para el aprendizaje crítico, dialectico y dialógico a través de ejercicios, preguntas, tareas, mesas redondas?

En consecuencia, el Modelo Pedagógico Crítico propuesto en esta oportunidad busca reconocer y resolver los problemas que hasta ahora no se ha podido resolver, ya que busca adoptar e impulsar a la IEU, desde la praxis de las y los docentes sustentada en un sistema dialectico y dialógico; centrado en la construcción del conocimiento a partir la dialogicidad y la construcción, deconstrucción y reconstrucción de conocimiento entre docentes, estudiantes y demás congéneres del colectivo universitario y social.

La Pedagogía Crítica permite un acercamiento a la relación entre el ser y el deber ser de la educación y con ello a una concepción de la relación entre las colectividades del conocimiento y los saberes y la estructura en la cual viven, conviven y perviven. De allí que el desarrollo del potencial humano implique dimensionar las necesidades, las capacidades, las acciones, las oportunidades y logros del ser humano a partir de la relación con su contexto. Para que esa relación sea plenamente satisfactoria para todas y todos, se requiere un equilibrio ontológico, el cual sintetiza los elementos de una pedagogía dialéctica y dialógica. Vale decir una Pedagogía Crítica, cuyos indicadores están señalados por:

(1) *Formación integral*: Determinada por la autonomía, entendida como la capacidad humana que incide de manera dominante en el desarrollo

bio-psico-social-cultural-ergológico-espiritual, dado que es la forma de asumir la libertad o capacidad de decisión del ser humano. En tanto, más allá de los contenidos programáticos, de las habilidades del pensamiento, de la utilidad del conocimiento y el saber y, de las metodologías y estrategias, la autonomía personal representa el elemento concreto que permite la dinamización de los propósitos del proyecto formativo.

(2) *Construir para trascender*: el Modelo Pedagógico Crítico concibe la construcción del conocimiento como un proceso en el cual una persona busca satisfacer sus necesidades bio-psico-sociales-culturales-ergológicas-espirituales a través del conocimiento de sí misma y de su entorno, adoptando así una concepción frente a sí mismo y el mundo.

(3) *Currículo integral y flexible*: Supone la integración curricular, por tanto, implica poder abordar las temáticas del subproyecto, curso o básico curricular que se facilita desde la perspectiva transdisciplinaria, de tal forma que el conocimiento sea concebido desde sus diferentes variables y dimensiones. En este marco, el ejercicio de la docencia y la organización de los contenidos tienen variaciones, frente a las formas tradicionales de desarrollar un subproyecto, curso o básico curricular, lo que a su vez determina que se construyan estrategias más adecuadas, como las que emergen de un enfoque epistemológico de comprensión participativa. Al mismo tiempo, la estrategia de construcción de conocimientos desde una perspectiva participativa se constituye en una valiosa herramienta para el desarrollo transdisciplinario.

(4) *Didáctica Crítica Participativa y Protagónica*: La implementación de un Modelo Pedagógico Crítico implica un cambio en el tipo de docencia y obviamente el perfil ético-profesional que se busca obtener del estudiante. Se constituye en una prioridad para poder implementar los nuevos procesos pedagógicos la formación de:

...profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas. (LOE. 2009. Artículo 32);

Esto es, porque que la investigación se constituye en el eje de la Didáctica Crítica Participativa y Protagónica, dentro del currículo y de los tipos de construcciones que se promueven (Diferenciada, Afectiva, Experimental, para la Solución de Problemas, Modificadora e Inclusiva, Extracurricular, Individualizada, Lúdica, Oral y Escrita, Colectiva y, Autodirigida) como también de la evaluación de la formación y de la institución, entre otros componentes del Modelo Pedagógico Crítico.

(5) *Colectivización de Construcción de Conocimiento y Dialogo de Saberes*: es un resultado del enfoque Pedagógico Crítico propuesto, a la vez que se constituye en el principal elemento de dinamización y desarrollo de la praxis de las y los docentes. Lo concreto para esta colectivización es la formulación del proyecto de desarrollo del subproyecto, curso o básico curricular través de estrategias cooperativas, colectivas y de investigación en la que participen docentes, estudiantes y otros actores, tradicionalmente ajenos o distantes del proceso formativo particularizado en el subproyecto, curso o básico curricular, tales como otros colectivos de la IEU, instituciones oficiales y privadas o movimientos sociales.

(6) *Evaluación desde la dialogicidad con carácter sentipensante*: providencialmente, los intereses organizacionales que han impulsado el modelo de evaluación tradicional en los procesos formativos son el logro de los objetivos y la aprobación del subproyecto, curso o básico curricular, para determinar el crecimiento y consolidación de las y los estudiantes y con ello elevar el prestigio de la institución.

En ese sentido, la evaluación desde la dialogicidad con carácter sentipensante tiene como interés la superación del estado de crisis

institucional, producido por un gran número de egresados con múltiples limitaciones para la socialización y aplicación del conocimiento. Para enfrentar esta contraveniencia, necesario es que la ponderación cuantitativa de los criterios de evaluación sea abordada sobre la base nuevas estrategias. Al respecto, el enfoque Pedagógico Crítico propuesto apunta hacia un proceso de reorganización del proceso evaluativo en el cual se exige como condición que los estudiantes participen en la toma de decisión sobre las actividades, los criterios, las ponderaciones y que dialécticamente sean evaluadores del proceso formativo en términos de certificación o no del subproyecto, curso o básico curricular.

En consecuencia el sexteto de elementos reseñados en precedente, describen la pretensión para que la praxis de las y los docentes en la universidad esté en un dinamismo permanente, para garantizar el éxito de la formación profesional de las y los estudiantes, de la labor de las profesoras y profesores y de la formación integral de ambos como las ciudadanas ciudadanos que requiere la sociedad actual.

6.3 Segunda Parte: Estrategias de Construcción de Conocimiento.

Básicamente las estrategias de construcción de conocimiento se conciben como los procesos que se dan en la labor docente con la ayuda de metodologías y recursos didácticos, que orientan la construcción, deconstrucción y reconstrucción de manera significativa; motivando a las y los estudiantes a que piensen y cuestionen, crezcan pensando y cuestionando, se desarrollen pensando y cuestionando, además de lograr autonomía en su pensamiento.

Algunas estrategias en los procesos formativos pueden ser de gran impacto durante las sesiones de construcción, logrando un mayor procesamiento de la información en profundidad durante el abordaje de nuevos conceptos, prácticas o procesos, dados por la o el docente, con

recursos que ayudan a planear, organizar, pensar, analizar, reflexionar y aplicar, procedimientos y/o técnicas que facilitan la comprensión del conocimiento significativo conduciendo a las y los estudiantes a la obtención de resultados más satisfactorios durante el proceso.

Estas estrategias son formas específicas de crear espacios para la construcción, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las situaciones construcción y socialización enfatizan acciones particulares al enfoque de cada subproyecto, curso o básico curricular; sin embargo, el trabajo no es apreciado si no se da el manejo pertinente y relevante a la información o contenido del tema de estudio.

La identificación del momento formativo para emplear cada estrategia define el producto y resultado de la construcción, de esta manera identificar la importancia de las diferencias y el nivel de desarrollo de habilidades en las y los estudiantes, ubica al docente en el momento de trabajar con los conocimientos y experiencias previas o con los construidos sobre el desarrollo de competencias, a medida que se construye nuevo conocimiento o se consolida los ya conservados. Es decir, se va orientando y diseñando el modelo de evaluación.

El compromiso de la y/o el docente está en emplear estrategias de apoyo a la hora de proponer actividades trabajos, ejercicios para después de la sesión de construcción que concreten el desarrollo de competencias y habilidades específicas, que a la vez motivan a las y los estudiantes a seguir con el proceso formativo, a partir de las acciones de reflexión donde se registran los procesos y procedimientos implícitos en cada estrategia, para identificar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que van surgiendo y las maneras en cómo se van tratando; de tal forma que al final del proceso se reconoce la pertinencia de la estrategia que se empleó para el alcance de los objetivos y la construcción nuevos procesos. En ese orden y dirección las principales estrategias de construcción propuestas desde el Modelo Pedagógico Crítico propuesto son las siguientes:

(1) *Estrategia con base en los Objetivos*: enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación de la construcción del estudiante. Esta estrategia produce la generación de expectativas apropiadas en los alumnos.

(2) *Resumen: Síntesis* y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Con ella se hace énfasis en conceptos clave, principios, términos y argumento central.

(3) *Organización de experiencias previas o conocimiento conservado*: Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborada con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se utilizará para construir deconstruir y/o reconstruir el conocimiento. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la que poseen las y los estudiantes.

(4) *Ilustraciones: Representación* visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, otras).

(5) *Analogías*: Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

(6) *Preguntas intercaladas*: Preguntas insertadas en la situación de construcción o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

(7) *Pistas topográficas y discursivas*: Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de construcción para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido a construir, consolidar, socializar y/o aplicar.

(8) *Mapas conceptuales y redes semánticas*: Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

(9) *Uso de estructuras textuales*: Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Cada una de estas estrategias produce un efecto determinado en el episteme de las y los estudiantes, desarrollando los estadios del pensamiento crítico, el cual, se concibe como la habilidad de pensar de forma correcta, adecuada y aplicando todas las potencialidades, para analizar la realidad. Dichos efectos se explican así:

- *Cuando se aplica la estrategia con base en los Objetivos:* se conoce la finalidad y alcance de los recursos materiales y cómo manejarlos. Las y los estudiantes saben que se espera de ellas y ellos al terminar de revisar los recursos materiales. Durante la construcción esta estrategia ayuda a contextualizar los conocimientos, consérvalos como saberes y a darles sentido ante la realidad.

- *Cuando se aplica la estrategia Resumen:* se facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido sobre el cual se construye, deconstruye o .reconstruye el conocimiento.

- *Cuando se aplica la estrategia Organización de experiencias previas o conocimiento conservado:* se hace más accesible y familiar el contenido. Elabora una visión global y contextual de la realidad que se aborda para develarse.

- *Cuando se aplica la estrategia Ilustraciones:* se facilita la codificación visual de la información que constituye la realidad abordada para ser develada durante la construcción.

- *Cuando se aplica la estrategia Analogías:* se comprende información abstracta y se traslada lo construido, deconstruido y/o .reconstruido a otros ámbitos.

- *Cuando se aplica la estrategia Preguntas intercaladas:* se permite practicar y consolidar lo que se ha construido, deconstruido y/o .reconstruido. En tanto, se resuelve las dudas y se autoevalúa gradualmente el conocimiento.

- *Cuando se aplica la estrategia Pistas topográficas y discursivas*: las y los estudiantes mantienen su atención e interés, detectan información principal y realizan codificación selectiva.

- *Cuando se aplica la estrategia Mapas conceptuales y redes semánticas*: las y los estudiantes realizan una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, contextualizando las relaciones existentes entre estos.

- *Cuando se aplica la estrategia Uso de estructuras textuales*: se facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un evento imbricado en la realidad que se busca develar mediante la construcción.

6.4 Tercera Parte: Metodología para complementar la praxis docente con la ayuda de recursos y materiales didácticos

Se entiende por metodología, a los acuerdos colectivistas, comunitarios, sociales o culturales, mediante los cuales un grupo humano va transformando su realidad mediante representaciones o esquemas de inteligibilidad. En toda metodología se procura mantener una misma lógica de acuerdo al nivel cognitivo de los sujetos respecto de la realidad circundante. Los métodos mayormente empleados para la realización de los procesos de construcción del conocimiento, están basados por lo general en la percepción, que pueden ser orales y escritos, visuales, auditivos, audiovisuales, virtuales o vivenciales.

Las técnicas que se derivan de dichos métodos van desde Análisis de contenidos, clases magistrales, conferencias, foros, simposios, discusiones grupales, conversatorios, sociodramas, ejercicios prácticos, exposiciones de las y los estudiantes, producciones escritas (artículos, ensayos, informes, trabajos monográficos, otros), pruebas objetivas, resolución de problemas, cine foro, Resolución de Problemas, programas de radio, teatro, juegos, hasta otras técnicas de participación y dinámicas grupales.

Lo que se pretende plantear con lo anterior es una metodología específica para el desarrollo de cada subproyecto, curso o básico curricular que se facilita, que deberá ser elaborada fundamental en conjunto con los estudiantes (acuerdo de actividades y evaluación). Se quiere decir, que las y los docentes que trabajan por el enfoque de la Pedagogía Crítica, tienen en cuenta los intereses y necesidades de sus estudiantes. En tanto, les dan la oportunidad de elegir la manera de cómo quieren que se lleve a cabo el proceso formativo. Esto es importante, ya que es con ellas y ellos con quien se debe discutir y planear el proceso.

En ese orden y dirección una de las múltiples formas de estructurarlo es: al inicio del subproyecto, curso o básico curricular que se facilita exponer la propuesta de trabajo, el programa y los contenidos, luego buscar la forma de identificar la percepción que traen los estudiantes y acordar con ellas y ellos la metodología, los acuerdos que llevarán a transformar su realidad mediante representaciones o esquemas de inteligibilidad.

¿Qué hacer en los primeros encuentros con las y los estudiantes? Optar por el Modelo Pedagógico Crítico, la formación y la adopción de este, fomenta la participación protagónica de las y los estudiantes, el trabajo en colaborativo, y el acercamiento entre los integrantes del colectivo intra y extra universidad; por eso es necesario generar un pequeño debate al inicio del subproyecto, curso o básico curricular donde se pueda tocar los temas a desarrollar, la forma de evaluarlos y la metodología a emplear, además que momentos de la construcción requieren del trabajo grupal o individual, donde la interacción y el intercambio de conocimiento complementan la formación integral que ofrece la universidad, de una manera dinámica, amena para romper el hielo que provoca el conocer e iniciar una nueva relación de orden profesional.

Se debe creer fijamente que la construcción del conocimiento está desde el momento de la planificación y organización de la praxis docente, la dinamización del proceso formativo y la motivación de las y los estudiante

para mirar con buenos ojos el subproyecto, curso o básico curricular, con el fin de obtener los resultados esperados y que ellas y ellos se sientan parte del proceso y de la construcción del conocimiento.

En atención a lo anterior, el Modelo Pedagógico Crítico sugiere dinamizar la metodología, ya que esta considera el desarrollo de actividades y evaluaciones de forma holística, igualmente, toma en cuenta el planteamiento de diferentes problemas de la realidad dignos de ser develados para llegar a un nuevo concepto, así como también el trabajo en otros contextos fuera de la universidad con el acompañamiento de tutores o familiares para que el proceso formativo resulte más efectivo.

Para que funcione, se debe entender que el proceso de construcción, consolidación, socialización y aplicación del conocimiento, no es sólo de las y los docentes, es de todas y todos quienes tienen implicación en la labor académica y que la participación debe ser protagónica para encontrar soluciones alternativas en el momento de la construcción del conocimiento, si observa que ésta no está funcionando, las y los estudiantes y su docente asumen los pro y los contras de la metodología elegida.

Es importante recordar que la elección de la metodología del Modelo Pedagógico Crítico prevé un mayor esfuerzo para el grupo de trabajo (docente-estudiantes-terceros), ya que dentro de la diversidad, todas las opiniones, gustos y posturas son propios y diferentes a la hora de llegar a un acuerdo. Se deberá entonces preparar actividades para los distintos grupos cuando llegue el momento del debate en la sesión de construcción, con el fin de abordar nuevos conceptos. Además, el adoptar un compromiso con la totalidad de los estudiantes y el proceso, es la mayor responsabilidad de al o el docente, y por lo tanto, debe respetar el compromiso adquirido, de existir eventualidades para realizar cambios se debe hacer un nuevo consenso grupal.

Llegar a un acuerdo no tiene porqué requerir una actividad especial, es tan simple como empezar la sesión de construcción con una breve exposición de las opciones a acordar, de los contenidos, actividades a desarrollar, formas

de evaluar, resultados a esperar según la participación y el desarrollo de los procesos de intercambio sin despreciar el tiempo y espacio para los mismos. A partir de ahí, los acontecimientos se desarrollarán por sí solos, tal vez se presenten inconvenientes, casos extremos o de fuerza mayor, y el ambiente no resulte siempre propicio para desarrollar el método escogido, pero en casos no eventuales, éste sería un ejemplo de aproximación de la forma de ver la construcción por parte de las y los estudiantes.

6.4.1 Estrategias y Metodologías para el Desarrollo de Actividades Formativas en el Proceso.

Promover las acciones para la construcción de conocimiento, centradas en los intereses y necesidades de las y los estudiantes como actores del proceso historiográfico social, implica la articulación del proceso de formación profesional, combinando experiencias significativas de conocimiento y saberes, que trasciendan y generen conocimiento de manera transdisciplinar. Ello, representa el reto para construir y aprovechar a la vez las aptitudes, competencias y motivación de las y los estudiantes en el momento de acompañar y orientar su proceso formativo, alternado con la innovación de la praxis docente, para aprovechar la relación dialéctico-dialógica entre los saberes ancestral-cotidiano y el saber científico, en la interacción docente-estudiante.

Los factores que se identifican como los asociados al bajo rendimiento, el desinterés por la construcción de conocimiento y la deserción de la institución, conllevan a las y los docentes (y a la misma institución inclusive) a buscar diferentes opciones que brinden a las y los estudiantes soluciones previas a la posibilidad de caer en riesgo de reprobación o tener que abandonar la carrera. Para ofrecer una respuesta más ajustada a cada una de las situaciones y problemáticas en la que se encuentra cada estudiante, se deben conocer múltiples acciones pedagógicas-andragógicas para no

condicionarles, ya que estos pueden ser de diferente nivel y grado de complejidad.

El considerar el bajo rendimiento, el desinterés por la construcción de conocimiento y la deserción de la institución debe ser la última acción para un estudiante en situación de riesgo o de fracaso estudiantil antes de irse de la universidad, éste se identifica plenamente porque es probable que haya repetido más de una vez un subproyecto, curso o básico curricular, y que de la misma forma haya cometido los mismos errores que no fueron detectados a tiempo por el docente que emplea estrategias erradas.

En consecuencia, para comprender el bajo rendimiento, el desinterés por la construcción de conocimiento y la deserción de la institución, se debe analizar detenidamente el grado de repitencia del estudiante y la intervención del docente como mediador del proceso formativo. Existen diversas perspectivas para llegar al fracaso estudiantil, para eso es necesario analizar las acciones e interacciones docente y estudiante, haciendo las respectivas preguntas:

¿Reflexiono acerca de la manera como el estudiante construye el conocimiento?;

¿Analizo constantemente la falta de precisión en el proceso formativo, donde el estudiante no logra obtener los resultados esperados?;

¿Me planteo quién o quiénes además de mí deben asumir la tarea de apoyar a mis estudiantes para que construya conocimiento y cómo deben intervenir en esa tarea?

El objetivo es replantear el sentido de construir, deconstruir y reconstruir conocimiento. De modo que, frente al estudiante que tiene dificultades con el estudio, habría que reconsiderar la pertinencia de las propuestas de construcción y ofrecer nuevas oportunidades para el logro de los objetivos programados.

Conveniente es pensar en los procesos de coevaluación y autoevaluación, como instancia de seguimiento y monitoreo continuo de

construcción, tanto para las y los estudiantes como para las y los docentes, con el fin de mejorar y avanzar hacia el desarrollo de prácticas positivas, que den respuesta a quienes estén en situación de riesgo, ya que uno de los propósitos de la evaluación como proceso de valoración más que de medición, es generar información de asistencia que con suficiente tiempo logra corregir los procesos y proponga soluciones pertinentes que modifiquen y mejoren los resultados finales.

6.4.2 Acciones de estrategia para evitar la deserción

Las continuas acciones vinculadas al mejoramiento de las condiciones para la construcción, consolidación, socialización y aplicación de conocimiento, inciden inevitablemente en el rendimiento académico, ya que al ampliarse las oportunidades de establecer vínculos con las y los estudiantes, el conocimiento, los saberes y el contexto, activan los procesos sentipensante que permiten construir conocimiento no sólo dentro de los ambientes de clase sino fuera de la misma y de manera significativa.

Al respecto, se propone una serie de acciones que pretenden mejorar los escenarios y dimensiones para la construcción, dentro de estas se consideran algunas que ofrecen alternativas efectivas a medida que se va transformando el proceso de adaptación de los nuevos estilos y formas de construir, socializar y aplicar conocimiento de acuerdo a la disciplina y a las delimitaciones (tiempo, espacio) que se presentan dentro del período académico:

6.4.2.1 Competencias pedagógicas-andragógicas: es substancial considerar las características de la institución y el modelo pedagógico, estableciendo en cada área de conocimiento, los criterios de selección que puedan desarrollar estrategias de construcción por niveles de complejidad (prelaciones), en la construcción de conocimiento sobre las diferentes temáticas que aborda el subproyecto, curso o básico curricular. Las y los

docentes puedes realizar modificaciones a la propuesta de trabajo originaria (especificaciones curriculares) siempre y cuando se respeten las condiciones, necesidades y posibilidades normadas por la institución; las que se discutieron, y a las que se llegó con el grupo de trabajo.

Es necesario prever indicadores de evolución del proceso, que permitan realizar los ajustes necesarios para identificar los avances a partir de las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de la propuesta curricular.

6.4.2.2 Tutorías: estimular a las y los estudiantes que presentan potencialidades en el área de conocimiento que se administra para que acompañe a quienes presentan limitaciones, con la intención de identificar sus necesidades y posibilidades en relación con su desempeño en el proceso formativo y condiciones de socialización del conocimiento, para que puedan colaborar con el mejoramiento de los procesos de construcción, a través de observaciones individuales y grupales, cuando se desarrollan las actividades formativas y las evaluaciones correspondientes.

6.4.2.3 Participación de estudiantes preparadores: Acompañamiento académico: con los estudiantes preparadores (Becarios del Programa de Bienestar Estudiantil), se puede trabajar tomando estudiantes con limitaciones para compartir algunas actividades y ayudarlos en el subproyecto, curso o básico curricular de mayor complejidad y conminarlos a comunicar sus experiencias de construcción realizando ejercicios y trabajos eficaces.

Sobre este particular, la universidad debe a través de los servicios de bienestar estudiantil: conformar un equipo de preparadores para cada área de conocimiento: la comunicación entre el equipo de preparadores, docentes y estudiantes con dificultades que son acompañados académicamente, deben producir metodologías de construcción que contribuyan a elevar el desempeño académico y la relación en la interacción con los compañeros y docentes. Además, que toda sesión de construcción debe considerarse una asamblea donde los estudiantes y el docente de un subproyecto, curso o básico

curricular abordan problemáticas o situaciones que surgen de la vida del colectivo, con el objetivo de diseñar estrategias de solución.

6.4.2.4 Talleres intensivos: pueden ser períodos de construcción, durante los cuales, se desarrollan actividades diferenciadas en función de los conocimientos y experiencias de las y los estudiantes, para favorecer la organización y el proceso, a término de garantizar el logro de las competencias cognitivas para la aplicación que sean prioritarias dentro de la programación del subproyecto, curso o básico curricular.

6.4.2.5 Preparación de Pruebas Objetivas: para la recuperación itinerante de estudiantes con un subproyecto, curso o básico curricular en riesgo de repetición. Se propone en la jornada de asesorías, el desarrollo de guías teórico-prácticas y material bibliográfico, para complementar y reforzar las falencias en los conceptos y por ende la construcción de conocimiento profundo sobre los temas que necesite.

6.4.2.6 Portafolio virtual del docente: la recopilación de trabajos del docente y del estudiante, en archivos digitales es la forma menos costosa para coleccionar, organizar, y documentar las experiencias de construcción a lo largo del periodo lectivo, ya que los trabajos que realizan y entregan las y los estudiantes, son los que permiten analizar los progresos, la relación académica y personal con la propuesta de construcción de conocimiento y el producto final.

6.4.2.7 La construcción del lenguaje disciplinar: cada subproyecto, curso o básico curricular tiene un lenguaje específico que las y los estudiantes deben internalizar y comprender para alcanzar las competencias propias. La construcción de un vocabulario con los conceptos fundamentales de cada disciplina, el diseñar actividades orientadas a la apropiación de ese vocabulario, analizar los textos que predominan (informes, crónicas, registros de observación, etc.) y promover su interpretación y producción, logran una mayor comprensión sobre el tema y ayuda a complementar el aprendizaje.

6.4.2.8 Vivenciales: las experiencias vivenciales con valor recreativo y socializador, son necesarias en el acercamiento ante situaciones, objetos y personas que son importantes para la formación integral, a partir del intercambio de ideas y experiencias entre docentes de las diferentes áreas y especialidades y para ellos la estrategia de realizar vivenciales es adecuada. Respecto a dónde realizarlos y para qué, esto se deberá hacer atendiendo a condiciones que permitan crear un ambiente de diálogo con las y los estudiantes sobre las diferentes propuestas para organizar las actividades.

Siempre, los vivenciales se inician con un debate sobre la propuesta, la conformación de los grupos y la distribución del trabajo, haciendo que todas y todos participen y experimenten momentos que fortalezcan el desarrollo de esa formación como persona y como profesional. La elaboración de instrumentos que faciliten el acercamiento del grupo hacia la realidad presente en el espacio donde se llevará a cabo el vivencial, orientado a la observación y registro de elementos relevantes, garantiza la calidad de los resultados de la experiencia, la vivencia, pero sobre todo de la construcción.

6.4.2.9 Encuentros estudiantiles: motivar la conformación de grupos de estudiantes que se reúnan fuera de horarios de clase, de acuerdo a sus motivaciones o capacidades, con el fin de profundizar en sus conocimientos o en sus prácticas en la realidad circundante cotidiana correspondiente, en la cual tienen falencias académicas.

6.4.2.10 Talleres socializantes para la liberación: interactuar con los familiares y amigos de las y los estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción, asegura el acompañamiento y apoyo del proceso formativo del estudiante directamente en la formación de hábitos de estudio, el desarrollo del pensamiento lógico matemático y el proceso comunicativo cuando éste se encuentra en tiempo fuera de la actividad universitaria. Fomentar las actitudes positivas y encuentros coordinados entre familiares y amigos de las los estudiantes con la presencia del docente puede significar el éxito del proceso de recuperación cuando se presentan riesgos.

6.4.2.11 Crear el grupo de trabajo en un ambiente de aprecio y confianza: es una estrategia fundamental para que la construcción colectiva del conocimiento sea exitosa si no para todas y todos al menos para la mayoría de los participantes en el proceso formativo. En tal sentido, se debe evitar las insanas competitividades intelectuales entre las y los estudiantes, incrementando el sentido de pertenencia al grupo y de identidad con necesidades humanas básicas, ya que dentro del colectivo académico la existe estudiantes de diversos niveles socio económicos, lo que se traduce en un riesgo para que se presenten situaciones de rechazo, discriminación o exclusión que alejen a algunos del proceso y por ende de la universidad.

6.4.2.12 Técnicas de juegos y lúdicas: que permitan a las y los estudiantes conocerse e integrarse al grupo de construcción, en medio de un ambiente de aprecio, confianza y camaradería. Para ello se sugiere:

(a) Juegos, actividades lúdicas de presentación y conocimiento cuyo objetivo es crear grupos de trabajo, buscando afinidades y cohesión;

(b) Dinámicas que trabajen la confianza en sí mismos y con los demás, para enfrentar los conflictos sin dudas, sin reservas, confrontando con respeto y sabiduría;

(c) Trabajar la autoestima y aprecio hacia las demás personas, cosas y contextos, haciendo hincapié en lo positivo;

(d) Facilitar la comunicación, como elemento esencial a la hora de la convivencia, el modelo pedagógico crítico admite la dialogicidad como una de sus principales herramientas. Desde las dinámicas de comunicación se debe pretender la construcción de conocimiento simultánea y desarrollar una comunicación efectiva que permita convivir en armonía:

(e) Conocer mejor a la clase o grupo de construcción como los orientadores del proceso que proporcionará herramientas para interactuar con las y los estudiantes, el simple ejercicio de saber el nombre de cada estudiante ya hace vínculos sobre ellos, mejorando la comunicación y el interés personal entre ellas y ellos;

(f) Hacer más accesible al docente. Si se pretende establecer una comunicación fluida entre las y los estudiantes con el docente, es necesario que ellas y ellos sientan que se puede hablar sin la barrera que ejerce la situación de poder que se ejerce en el ambiente académico;

(g) Sacarlos de la rutina. Rompiendo los esquemas y saliendo del ambiente de clase permite captar la atención, aprovechar los espacios de la institución, con la expectativa de observar lo nuevo que se les ofrece, para intentar mejorar la práctica.

(h) Estimular y motivar. Las y los estudiantes que se encuentran en riesgo de deserción, en algunas ocasiones es por falta de estímulos, unos porque han caído en el aburrimiento de lo monótono, otros por no conocer los intereses, preferencias, puntos fuertes y puntos débiles, que condiciona la forma de facilitar la construcción, el respeto hacia la o el docente o el trabajo que realiza, con solo quitar el miedo al hablar ante la clase y opinar sobre esta, se puede avanzar y garantizar un buen nivel de formación.

6.4.3 Consejos a las y los docentes

Las estrategias y procedimientos que deben desarrollar las y los estudiantes de la educación universitaria en el proceso de construcción, pueden darse en diferentes espacios académicos, con la orientación de sus profesoras y/o profesores, quiénes tienen el encargo institucional de adecuar los métodos, técnicas y recursos para que sus discípulas y discípulos logren construir un pensamiento crítico, significativo. Para ello, se dan métodos susceptibles de ser adaptados a las múltiples maneras de pensar, actuar, sentir y expresar, que hay en la pluralidad de cada proceso formativo. Entre ellos se recomienda aplicar:

(1) *El Método Conceptual*: permite reconocer con claridad el problema o realidad circundante a develar, es decir, aquello que es importante tener en consideración;

(2) *El Metacognitivo*: permite al estudiante, identificar herramientas pertinentes de reflexión o de aplicación sobre el problema o realidad circundante a develar, y acerca de las estrategias que le permiten construir conocimiento de manera significativa

(3) *El Procedimental*: que permite validar las características de los diferentes entornos de construcción del conocimiento, utilizando diferentes roles como la lógica y la sistemática.

(4) *El Estratégico*: que orienta al estudiante en el análisis, reflexión, selección y adaptación de estrategias aplicables a situaciones de construcción, considerando lo pertinente para cada disciplina o área del conocimiento específica de acuerdo la carrera que curse.

En este sentido, emplear diferentes estrategias logra que las y los estudiantes evidencien las actitudes, competencias y aptitudes que como ser sentipensante tiene, sus experiencias previas y la utilización de técnicas o hábitos de estudio, determinando la tendencia que tiene cada uno de ellos, para que de esta forma profesoras y profesores puedan hacer efectiva la estrategia que aplica a su trabajo formativo.

Las estrategias que las y los docentes universitarios puede enseñar y que los estudiantes pueden construir en el proceso formativo, junto con los diferentes modelos pedagógicos, que favorecen en mayor o menor medida la construcción, conservación, socialización y aplicación de conocimiento, hace que el rol de las formadoras y formadores sea fundamental, puesto que al manifestar sus objetivos claramente y decidir acerca de cuáles actividades proponer a sus estudiantes, proporciona diversos mecanismos de ayuda, que pueden en su momento limitar la construcción del conocimiento al no saber formular o emplear dichas estrategias.

Se considera que una persona se forma de manera integral, cuando además de saber utilizar efectivamente las estrategias logra adquirir conocimiento; a esta forma de autoconocimiento se le denomina metacognición. Para que los estudiantes adquieran un pensamiento crítico en

la construcción de conocimiento, deben tener competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales en la aplicación de estrategias de construcción para: (a) Saber adquirir y buscar información, pertinente, válida y actual; (b) Poder hacer interpretación, comprensión y retención de la información; (c) Organizar la información y, (d) Tomar decisiones, ser analítico, social, y autocrítico de lo que hace, lee y escribe.

Estas propuestas sobre cómo aplicar una estrategia tienen diferente grado de validez metodológico, por lo que debe ser analizada desde las bases teóricas y experimentales que la respaldan, de manera que sea pertinente en la educación universitaria. Las y los docentes, deben facilitar a sus estudiantes la construcción de conocimiento para comprender, procesar y generar productos, desde el momento que: se inician las actividades académicas el primer día de clase, en el instante de asignar actividades y responsabilidades, y en el proceso de evaluación.

Cuando las y los docentes originan el uso de estrategias pedagógicas-andragógicas, para la comprensión y asimilación de hechos, teorías y procesos, logran aumentar la capacidad de construcción de conocimiento. En este sentido, la formadora y el formador deben propiciar situaciones que involucre a las y los estudiantes, el contexto, y el dominio en el uso de estrategias, para construir y conservar gradualmente nuevas competencias.

En la educación universitaria se reconocen algunos modelos, métodos y técnicas orientadas a promover la construcción de conocimientos de las y los estudiantes, su efectividad de aplicación complementa la formación personal y la profesional, transformando y construyendo personas competentes con pensamiento transdisciplinario que exige tiempos actuales. Entre los modelos de construcción que se conocen y que se consideran con fuerza de transformación en la perspectiva de la Pedagogía Crítica en la Educación Universitaria están:

- (i) Los Modelos basados en Competencias Profesionales;
- (ii) Los Entornos virtuales de construcción de conocimiento;

- (iii) La construcción de conocimiento basada en Problemas;
- (iv) Los Métodos de Casos;
- (v) La construcción de conocimiento basada en Proyectos;
- (vi) Los Sistemas Modulares;
- (vii) Los Modelos Tutoriales y,
- (viii) Los Modelos basados en actividades propuestas por los mismos estudiantes.

También es posible que la construcción de conocimiento que se da en la clase propiamente dicha, se centre en el manejo de estrategias que dinamizan la construcción con el fin de transformar la práctica tradicional. Ante tal circunstancia, el método expositivo es el más utilizado en las clases de educación universitaria y al mismo tiempo el más cuestionado en la actualidad, por considerarse ineficaz ante las nuevas necesidades de construcción provenientes de los diferentes cambios del contexto.

Sin embargo, la propuesta de la Pedagogía Crítica se orienta hacia la recuperación del valor pedagógico, junto con las estrategias y actividades pertinentes que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico-liberado y liberador. Una de las ventajas del método expositivo, es que establece comunicación didáctica de la información, con la participación protagónica del estudiante y mayor comprensión al transformar la experiencia de receptor a emisor.

6.4.4 Recursos y Materiales Didácticos

Los recursos y materiales didácticos son: medios comunicativos, informativos y facilitadores, que dinamizan el proceso formativo y lo adaptan a diferentes contextos, haciendo que los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en la construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento puedan ser asimilados por las y los estudiantes de una manera adecuada para que ellas y ellos logren alcanzar un nivel interpretativo,

comprensivo y de criticidad apropiado durante todo el transcurso y desarrollo del subproyecto, curso o básico curricular.

En la actualidad las TIC's y las NIT son los de mayor accesibilidad para todas las personas, aprovecharlos e incluirlos en el proceso formativo constituye un reto y saberlos utilizar en beneficio del proceso de construcción es una garantía para el desarrollo del pensamiento crítico. Los recursos y materiales habituales con los cuales se suele administrar los procesos formativos son: la pizarra acrílica, el marcador, el lápiz, el papel y los libros de texto; los que han evolucionado científica y tecnológicamente hasta desarrollar distintos medios que permiten dinamizar y globalizar el conocimiento, para llegar a uno o un grupo de estudiantes de manera pertinente y eficaz. Entre los recursos y materiales usuales en la praxis docente en la Educación Universitaria se encuentra:

(1) *Cuadro sinóptico*: Es una forma de organizar gráficos e ideas o textos ampliamente utilizados como recursos instruccionales y se definen como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material educativo.

(2) *Mapa conceptual*: Es una estrategia dentro del constructivismo que produce aprendizajes significativos al relacionar los conceptos de manera ordenada. Se caracteriza por su simplificación, jerarquización e impacto visual. Este recurso resulta muy útil ya que la mayor parte de las sesiones de construcción se caracterizan por una relativa arbitrariedad y escasas de sustantividad, por tal motivo las y los estudiantes utilizan, la repetición para recordar los procedimientos (método declarativo, procedimental y actitudinal), en tal sentido, la repetición mediante los mapas mentales es una técnica útil para el aprendizaje de materiales como las listas de datos sin conexión y las que se requieren recordar tal cual como un número telefónico.

Sin embargo al no darle significado a la construcción, lo memorizado suele olvidarse en poco tiempo, por ello es conveniente recurrir a estrategias de acuerdo al contenido programático en particular que produzcan

construcciones significativos y no memorísticas. En ese contexto, las características de un buen mapa conceptual son la 'jerarquización' el 'impacto visual' y la 'simplificación'.

La Jerarquización: Se refiere a la ordenación de los conceptos más generales e inclusivos en la parte superior y mediante una diferenciación progresiva, están incluidos hacia la parte inferior los conceptos más específicos.

El Impacto visual: Debe considerar la limpieza espacios, claridad, fotografía, para reducir confusiones y amontonamientos, por ello es conveniente dibujarlos varias veces ya que el primer mapa que se construye tiene siempre, casi con toda seguridad algún defecto.

Simplificación: Se refiere a la selección de los conceptos más importantes, haciendo una diferenciación del contenido y localizando la información central de la que no lo es para una mejor comprensión y elaboración de un contenido.

El Portafolio: es una técnica de evaluación basada en producciones cotidianas, dentro de este se pueden registrar:

(a) La Historia documental, que es una recolección de trabajos que se usa con el fin de conocer la reflexión de las y los estudiantes, los espacios de autorreflexión, el proceso de rendimiento para diseñar el proceso de coevaluación y autoevaluación;

(b) La elaboración de Textos paralelos: Este material se elabora por las y los estudiantes, a partir del tema a investigar o de un escrito que se produce paralelamente a la realización de otras actividades como estudiar, leer, escribir, observar, analizar, realizar preguntas, que surgen de las dudas en clase o cuando se lee a solas, para construir el trabajo de acuerdo a la capacidad de análisis y reflexión personal. En la construcción de textos es importante que el estudiante conozca la fuente y el autor de donde se extrae la información que fundamenta teóricamente su trabajo, para ello se sugiere que diseñe y elabore un cuadro donde registre la información necesaria,

facilitando al estudiante o lector conseguir detalles del texto, evitando el plagio y conservando los datos para las referencias y bibliografías.

Los recursos y materiales utilizados en el proceso formativo de la educación universitaria para la construcción de conocimiento, se consideran herramientas que facilitan la adquisición de la información en el momento de la construcción y durante el proceso evaluación. Los medios impresos son generalmente los más usados en el proceso formativo, en los textos, los materiales mimeograficos, las publicaciones, los folletos, otros, se encuentran también los gráficos, símbolos y códigos verbales que apoyan el trabajo curricular de los docentes.

Por otra parte, están los medios audiovisuales, como las imágenes y sonidos, que estimulan el aprendizaje y la capacidad de recordar episodios y momentos impactantes de acuerdo al interés y tema que se aborde, las películas, los videos, la radio, la música y proyecciones de cualquier tipo hacen parte de ellos.

La construcción de conocimiento basada en la estrategia de abordar una lectura, trata de consolidar el pensamiento crítico por medio de la interpretación y comprensión de lo que expresa el autor, para ello, se recomienda orientar a las estudiantes para que identifiquen datos técnicamente mediante: (a) Una buena selección de datos; (b) Conocer la biografía del autor; (c) Leyendo el resumen, las conclusiones y recomendaciones de la producción escrita sobre tema que se indaga; (d) Registrando los aspectos relevantes sobre la experiencia personal, relacionados con la lectura; (e) Realizando ejercicios para los diferentes momentos del desarrollo de la sesión de construcción de conocimiento (vocabulario, producción personal, aporte personal, comentarios, opiniones y reflexiones) y, (f) Detallando los conceptos con ilustraciones referentes a los temas del texto.

En otro orden y dirección, se tiene que el uso de diversas TIC's y NTI en los procesos formativos en la educación universitaria, integra las

competencias conceptuales, actitudinales y procedimentales, y una a docentes, investigadores y estudiantes en colectivos de usuarios que construyen y socializan conocimiento. Docentes y estudiantes de la universidad tienen ante sí un gran despliegue de recursos materiales para mejorar su desempeño, para construir, consolidar y socializar su conocimiento, y para agruparse en colectivos de intercambio crítico.

Sin embargo, esos recursos, de uso libre y gratuito para todos los usuarios, aún no se explotan lo suficiente, con imaginación y audacia. Las TIC's y NIT son: de fácil acceso y se consideran como una forma dinámica de introducir la construcción del conocimiento, permiten la comunicación con otros congéneres y procesos, sin importar el espacio y tiempo. También establecen objetivos para la evaluación y el diagnóstico, dentro de estos se pueden encontrar los programas virtuales, software, redes sociales, procesadores de: texto, gráficos y animadores (Word, Power point, Publisher, Paint, otros), además de otros más tradicionales como, la televisión, video grabadoras, audio, teléfonos portátiles, ampliadores de imagen.

En fin, los nuevos medios digitales en la enseñanza, requieren la utilización de dispositivos o equipos tecnológicos de información y comunicación, donde la internet, las redes sociales, los blogs, foros, conversatorios virtuales (servicios de comunicación interactiva), facilitan las nuevas formas de construir conocimiento, análisis, manejo y almacenamiento de la información, que complementa la construido en la sesión del subproyecto, curso o básico curricular que se facilita.

Dentro de las diferentes formas de construcción existen variables y factores que determinan la disposición de las y los estudiantes, cuando desarrollan sus actividades académicas. Algunas de ellas son:

- (i) Las propiedades del material: Los contenidos, formas de representación, modelos de aplicación y ordenamiento de la información.
- (ii) Las variables de los participantes en el momento de la interacción con el material: como las ideas, conocimientos y experiencias previas; la

actitud y disposición, el género, la edad, los hábitos y métodos de estudio, el estilo y el enfoque de construcción.

(iii) Las variables del contexto donde se encuentra el material: las metodologías empleadas en la construcción, los objetivos planteados en el subproyecto, curso o básico curricular; los medios y dispositivos que constituyen el material pedagógico.

En la planificación y organización del trabajo docente el orden que se da a la preparación de los recursos y materiales a utilizar, debe coincidir con lo que se debe y se desea transmitir para la construcción, éste sigue pasos básicos para su funcionamiento y eficacia.

Epilogo

Propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico es labor esencial de todo docente en cualquier área o nivel académico en que se desempeñe. Son muchas las estrategias que pueden utilizarse para modelar el espíritu crítico de las y los estudiantes en la educación universitaria despertando y alimentando esas actitudes de análisis y juicio que posibilitan la autonomía y madurez de ellas y ellos como participantes de un proceso formativo que les permita desarrollar una actitud liberada y liberadora, mediante la expresión y participación en el los subproyectos, cursos o básicos curriculares que se les oferten durante su formación profesional.

La comunicación y la reflexión van de la mano, a la hora de aplicar cualquiera de las estrategias propuestas en precedente ya que lo que se expresa se profundiza, y lo que se profundiza se aprovecha. En la universidad cada quien puede aportar su perspectiva y hacer parte de la construcción del conocimiento y los saberes, para ello, el trabajo de las y los docentes con la adecuada aplicación de estrategias de construcción permitirán la incorporación de una forma muy efectiva al Proyecto Educativo Institucional que orienta la institución donde laboran, basado en un modelo pedagógico

crítico, caracterizado por lo dialectico-dialógico, lo autónomo e innovador, que utiliza recursos y materiales de interacción pedagógica-andragógica sociocomunitaria y cultural, cuyo resultado ha de ser la aceptación con gran interés por parte de las y los estudiantes quienes aun estando favorecidos por el derecho a cuestionar que les otorga la Pedagogía Crítica, demostraran cambios positivos en cuanto a la participación protagónica, la comunicación de sus ideas y la reflexión grupal de lo construido.

Referencias

- Arguello, F. (2014). **La Formación Docente desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica en el Siglo XXI** Disponible en: <http://aliatuniversidades.com.mx/conexxion/index.php/en/educacion/58-la-formacion-docente-desde-la-perspectiva-de-la-pedagogia-critica-en-el-siglo-xxi-edicion-especial-no-1> [Consulta, Mayo. 21 2015].
- Arias. F. (2012). **El Proyecto de Investigación**. Editorial Episteme. Caracas.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial Extraordinaria Número 6.011 del 21 de diciembre de 2010.
- Fierro, C; Fortoul, B. y, Rosas L. (2009). **Transformando la Práctica Docente: Una Propuesta Basada en la Investigación - Acción**. Editorial. Paidós. México.
- Freire, P. (2006) **Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa**. Siglo XXI. (11a edición en español). México.
- Galarza, B. (2012). **Realidad de la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Fe y Alegría “La Dolorosa “ciudad Manta durante el año 2011-2012**. Tesis para optar al grado de Magister en Pedagogía. Universidad de Loja. Loja. Ecuador. Disponible en: <http://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/123456789/3183/1/Tesis%20de%20Galarza%20Mena%20Betsy%20Arlene.pdf> [Consulta, Marzo. 29 2017].
- Gergen, K. (2013). **El construccionismo social de Kenneth Gergen**. Disponible en: <http://kennethgergen.blogspot.com/> [Consulta, Abril. 20. 2017].
- Giroux, H. (1990). **Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje**. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A. Madrid.
- Giroux, H. (2001). **Cultura, política y práctica educativa**. Editorial Graó. Barcelona.
- Giroux, H. (2014). **La teoría de la resistencia: una crítica a la reproducción cultural**. Disponible en: <http://sociologos.com/2014/10/27/la-teoria-de-la-resistencia-una-critica-la-reproduccion-cultural/> [Consulta, Abril. 22. 2017].
- Giroux, H. y, Mc Laren, P. (1990) **La Educación del profesor y la política de reforma democrática**. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica S.A. Madrid.
- González, J. (2007). **La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico**. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261214056_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_contexto_historico_y_biografico. [Consulta, Abril. 29. 2017].

- González, M. (2012). **Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica**. Tesis Doctoral. Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre.
- Hernández, R; C. Fernández y P. Baptista (2006). **Metodología de la investigación**. Mc Graw Hill. México.
- Jacobson, E. (2014) **¿Qué es la Educación Neohumanista?** Progressive School of Long Island. New York.
- Mc. Laren, P. (2005) **Teorías Críticas, Pedagogías Radicales y Conflictos Globales**. Editorial Graó. Barcelona,
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2015). **Sistema Nacional de Formación Permanente del Docente Universitario: Conceptualización y Estructura**. Caracas. Disponible:http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/sistema_nacional_de_formacion_permanente_del_docente_universitario [Consulta, Abril. 29. 2017].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (2015). **II Convención Colectiva Única de Trabajadoras y Trabajadores del Sector Universitario. Suscrita en el Marco de la Reunión Normativa Laboral para las Trabajadoras y los Trabajadores Universitarios**. Disponible en: <http://www.mppeuct.gob.ve/sites/default/files/descargables/mppeuct-iiconvencioncolectivaunica.pdf> [Consulta, Abril. 29. 2017].
- Moreno, Y. y, Arancibia, R. (2014). **Construyendo una Ciudadanía Crítica**. Compilación de trabajos realizados por profesores y profesoras de la Universidad Católica de Chile.
- Puente. T. (2013). **Metodología de la Investigación Social**. Madrid. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Quiroz, S. (2006). **La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que Fortalece al Marxismo. III Conferencia Internacional, La Obra de Carlos Marx y los desafíos del Siglo XXI**. Editorial. Paidós. México.
- Rodríguez, H. (2007) **Del constructivismo al construccionismo: implicaciones educativas**. Mc Graw Hill. México.
- Rodríguez, M. (2016). **Estrategias Metodológicas para el Fomento de la Educación Universitaria Enmarcadas en el Enfoque Socio-Crítico-Liberador**. Tesis de Postgrado. Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora".
- Universidad de Carabobo, Área de Estudios de Postgrado, Programa: **Especialización de Tecnología de Computación en Educación** Asignatura: **Seminario de Proyecto Factible. Proyecto Factible**. 2009.
- Villafranca, D. (2002). **Metodología de la Investigación**. Edit. McGraw Hill. México.
- Vidal, O. (2012). **Estrategias Didácticas para el Trabajo Colaborativo**. Edit. McGraw Hill. Bogotá

ANEXO



ANEXO A
Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales
“Ezequiel Zamora”
Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Regional
Coordinación de Postgrado
UNELLEZ-APURE

Estimado (a) Profesor (a)

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con el trabajo de investigación **LA PRAXIS DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**, el cual, se presentará para optar al título de Magíster Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior, Mención: Docencia Universitaria. La información por usted suministrada es de carácter estrictamente estadística y solo será utilizada para establecer los resultados del estudio, por lo que la confidencialidad de su identidad está garantizada. Al respecto, se agradece de su eximia persona la colaboración que a bien tenga a brindar en la presente experiencia de construcción de conocimiento.

Gracias de antemano

Edgar Alexander Beroes Ojeda

Instrucciones

1. Responda a las preguntas con entera libertad y en aras a lo que considera es su propia opinión.
2. Responda a todos los ítems, ya que la omisión de uno o varios de ellos podría incidir en los resultados del estudio.
3. Las respuestas por usted suministradas serán registradas sin ningún tipo de manipulación u omisión.
4. Los que usted emita serán agrupados junto a los de las otras unidades de análisis de cuya generalidad se desprenderán los resultados del estudio.
5. Los reactivos de respuesta están dados por una escala Likert, donde el 5 es la respuesta más favorable y el 1 la más adversa al postulado.

respuesta Item	Reactivo de	5 Siempre	4 Casi siempre	3 Algunas veces	2 Casi nunca	1 Nunca
Variable: Praxis de las y los docentes						
1. Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden que contenidos se deben desarrollar:						
2. Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden cuales son las actividades de evaluación a realizar:						
3. Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden en que tiempo se debe alcanzar los objetivos de cada módulo:						
4. Cuando administro un subproyecto, mis estudiantes deciden en que espacios geográficos se ha de realizar las actividades de construcción de conocimiento						
5. Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes actividades diferenciadas de evaluación sumativa con atención a sus intereses y necesidades						
6. Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes horarios diferenciados del establecido previamente por la jefatura del subprograma para la ejecución de actividades formativas y evaluativas						
7. Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de manifestar por escrito su necesidades y expectativas en cuanto al futuro de su proceso formativo:						
8. Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de realizar actividades experimentales para favorecer la reflexión y construcción del conocimiento.						
9. Cuando administro un subproyecto, propicio la realización de actividades para la solución de problemas en contextos multidisciplinarios.						
10. Cuando administro un subproyecto, previo al proceso formativo, se revisan las especificaciones curriculares para la modificación o inclusión de contenidos programáticos						
11. Cuando administro un subproyecto, brindo a mis estudiantes la oportunidad de realizar actividades atendiendo aspectos de interés que estén al margen del contenido programático.						
12. Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades atendiendo las diferencias individuales de mis estudiantes.						
13. Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades lúdicas para motivar a mis estudiantes.						
14. Cuando administro un subproyecto, instruyo a mis estudiantes mediante la realización de actividades orales y escritas.						
15. Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades atendiendo al trabajo colectivo de mis estudiantes.						
16. Cuando administro un subproyecto, desarrollo actividades para promover el autoestudio en mis estudiantes						
Variable: Disposición						
17. Estoy dispuesto a ejecutar mi praxis docente a partir de orientaciones que me permitan brindar a mis estudiantes la posibilidad de participar en la toma de decisión sobre los elementos técnico-administrativos-operativos del subproyecto que me corresponde administrar						

ANEXO B

Listado de Expertos que validaron el instrumento de recolección de Información

Nelly Griselda Hurtado. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos”. Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior. Mención Docencia Universitaria. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Licenciada en Educación Integral. Mención Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Oscar Antonio Rodríguez Castillo. Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación Superior. Mención Docencia Universitaria. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora”. Licenciado en Educación Permanente. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Belkys Beatriz Mendoza. Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Centrales “Rómulo Gallegos”. Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación. Universidad Santa María. Licenciada en Educación Integral. Mención Ciencias Sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.