



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
UNELLEZ - APURE**

**PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO COOPERATIVO EN LA CARRERA
EDUCACIÓN INICIAL**

**Proyecto de Grado para optar al título de Magíster Scientiarium en Ciencias de la
Educación Superior mención Docencia Universitaria**

**AUTORA:
LICDA. Cordero Milagros**

**TUTORA:
Dra. Yasmilys Briceño**

SAN FERNANDO DE APURE, JUNIO DE 2008

ÍNDICE GENERAL

	pp.
ÍNDICE GENERAL.....	v
LISTA DE CUADROS.....	vii

LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULOS	
I. EL PROBLEMA.....	3
Planteamiento del Problema.....	3
Objetivos.....	5
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos.....	5
Justificación.....	6
Alcance.....	7
II. MARCO TEÓRICO.....	8
Antecedentes.....	8
Bases Teóricas.....	12
Fundamentación Teórica.....	12
Sistema de Variables.....	41
III. MARCO METODOLÓGICO.....	43
Enfoque Epistemológico.....	43
Diseño.....	44
Población.....	45
Muestra.....	45
Técnica e Instrumentos de Recolección de Datos.....	45
Instrumento.....	46
Procedimientos.....	47
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	49
V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	55
REFERENCIAS.....	58
ANEXOS.....	64
	pp.
A. Instrumento.....	65
B. Validez.....	69
C. Confiabilidad.....	71

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Sistema de Variables.....	41
2 Distribución de Frecuencias de la Variable I. Práctica Docente.....	49
3 Distribución de Frecuencias de la Variable II. Desarrollo Cooperativo....	51
4 Distribución de Frecuencias de la Variable III. Lineamientos.....	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA	pp.
1. Zonas del Desarrollo.....	13
2 Distribución de Frecuencias de la Variable I. Práctica Docente.....	50
3 Distribución de Frecuencias de la Variable II. Desarrollo Cooperativo....	52
4 Distribución de Frecuencias de la Variable III. Lineamientos.....	54



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
UNELLEZ - APURE**

**PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO COOPERATIVO EN LA CARRERA
EDUCACIÓN INICIAL**

Autora: Cordero M.

Fecha: Junio de 2008

RESÚMEN

El paradigma educativo se complejiza a raíz de los cambios estructurales que se plantean en el nivel de Educación Superior, en este sentido se involucra al docente, facilitador de aprendizajes en actividades para la excelencia académica, que contemple la inserción de los lineamientos establecidos en el programa de la carrera Educación Inicial, en la cual se articula, componente andragógico con la realidad de las comunidades, de tal manera que induzca a un desarrollo cooperativo de todos los actores de la población userrista. De allí que se contempla los siguientes objetivos: General: Analizar la práctica docente para el desarrollo cooperativo en los facilitadores de la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure. Específicos: Identificar en la práctica docente, las dimensiones en el hacer, ser, conocer y convivir, indagar en el proceso de facilitación el desarrollo cooperativo que se realiza en la carrera Educación Inicial y analizar los lineamientos de la Carrera Educación Inicial para el desarrollo de la práctica docente. En este sentido se profundiza en cinco antecedentes, dos teorías: la del construccionismo social y la de sistemas sociales, la investigación está enfocada epistemológicamente en lo cuantitativo, el diseño es descriptivo y la población es de 47 profesores. Se trabajó con la totalidad de ella. Los principales resultados, poseen un porcentaje predominante cerca del 100 % de respuestas afirmativas. Las conclusiones y recomendaciones se enfoca en la formación permanente y la valoración del currículo como un todo organizado.

Descriptorios: Práctica Docente, Desarrollo Cooperativo y Lineamientos.

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, mi creador y mi Señor, por la grandeza de su amor para conmigo;

Por darme sabiduría, fortaleza y constancia en todas las metas que me he propuesto;

A mis padres, por su incondicional apoyo y motivación en mi superación personal y profesional.

A mis hermanos, abuelos, tíos, sobrinos y primos, por compartir y celebrar conmigo cada meta alcanzada.

A mis amigos y amigas que han compartido y me han apoyado en los momentos de lucha por mi superación profesional.



LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
UNELLEZ - APURE**

**PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO COOPERATIVO EN LA CARRERA
EDUCACIÓN INICIAL**

**Proyecto de Grado para optar al título de Magíster Scientiarium en Ciencias de la
Educación Superior mención Docencia Universitaria**

**AUTORA:
LICDA. Milagro Cordero
TUTORA:
Dra. Yasmilys Briceño**

SAN FERNANDO DE APURE, JUNIO DE 2008

INTRODUCCIÓN

El hombre desde sus inicios ha tenido la necesidad de formarse y de asimilar procesos inherentes a la adquisición de experiencias y conocimientos para la asimilación

de su papel en una sociedad provista por cambios en lo social, cultural, político y económico. En este sentido, el ser humano construye su hacer práctico en la sociedad, acción que a la vez le sirve para dignificar su trabajo a través de la percepción de su realidad social, lo cual en un sentido específico, comparte con otros, transmite saberes y da significación ideal de su actuación.

En la perspectiva anterior, el ser humano se desenvuelve en un contexto social que sirve para la proyección de un conjunto de prácticas educativas, que según Carr (2002) “se construye en los planos ético, social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (p.23). En este aspecto el individuo, en este caso el profesor que se desempeña en las instituciones educativas, en especial la de Educación Superior, asume una actitud crítica, de participación social, que se concibe como un compromiso ético con otros sujetos que guardan correspondencia directa con el papel en sociedad. Asume un comportamiento que fortalece el modo de vida en el cual es fundamental la articulación de procesos cognitivos, sociales, entre otros, para otorgar relevancia a la práctica educativa en toda su dimensión socio – cultural.

En este orden de ideas, se asume como postura investigativa la necesidad de investigar la práctica docente para el desarrollo cooperativo en la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo Apure, de tal manera que haga posible la indagación, así como la proyección de ideas dirigidas a fortalecer su acción educativa en una sociedad del conocimiento que emerge del conjunto de necesidades sociales y que edifiquen las bases para la construcción de un mañana mejor, donde los estudiantes de la mencionada carrera tengan la oportunidad de contar con un docente que mejore su práctica docente como resultado de estrategias, la cual es el objetivo del trabajo y de esta manera contribuir significativamente al desarrollo de la institucionalidad y la correspondencia directa con las políticas emanadas del Ministerio de Educación Superior. En este aspecto la interpretación inicial que se genera, implica una complejidad cultural a partir de la comunicación, el intercambio y la participación en la formulación y solución de problemas comunes. De allí que el presente trabajo de investigación, responde por una parte a la necesidad de avanzar en las ideas que aún no están claras, dada la multidisciplinariedad de cambios que se gestan en la sociedad y por la otra a fomentar, el espíritu de curiosidad para investigar un estado

de arte inacabado relacionadas con la práctica docente en el nivel de Educación Superior.

Aunado a lo expresado anteriormente, el desarrollo del trabajo de investigación, está sustentada en cinco capítulos. El primero: *El Problema*, el cual incluye la *Planteamiento del Problema*. Se parte de definiciones previas con base en la reflexión de los autores en el ámbito de las ciencias sociales, sobre la temática que rodea a la práctica docente en el nivel de Educación Superior. Más adelante se presentan *las interrogantes y objetivos*. También está la *justificación*. Aquí se señala categóricamente en qué radica la originalidad del estudio, la pretensión de innovación, el aporte teórico – práctico y/o metodológico. Está la relevancia social y científica.

En el segundo Capítulo denominado *Marco Teórico*, se destaca las investigaciones afines. Es de mencionar, que aquí se destaca el aporte de investigaciones sobre la temática las estrategias para el desarrollo de la práctica docente. Para ello se utilizan artículos de revistas especializadas que ofrecen una visión global y transdisciplinaria, complejizada por cambios en el contexto de orden social, político, económico, educativo, entre otros. Por último se sintetizan los aportes teóricos más importantes, como es el caso de la Teoría del Constructivismo Social (Vigostky) y la Teoría de los Sistemas Sociales (Luhmann). El Tercero intitulado. *Marco Metodológico*, engloba la metodología del proyecto. El cuarto capítulo está constituido por la presentación y análisis de los resultados. El Quinto por las conclusiones y recomendaciones. Al final del proyecto de investigación se reportan las referencias bibliográficas, en la que se especifican fuentes electrónicas, libros y hemerotecas; y los anexos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La educación, fomenta el desarrollo y la transmisión de la cultura de generación en generación. Posee prácticas que son fundamentales para el desarrollo integral de la persona en las que participa la familia, la comunidad, docentes, estudiantes e instituciones, que según García y Muñoz (2003), “pasan a ser también protagonistas del proceso educativo” (p.3). Ellos tienen la oportunidad de expresar su pensamiento y el hacer de la educación.

Cabe señalar que en las condiciones actuales y el contexto social extremadamente complejo que enfrenta la educación, existe la necesidad de participación, diálogo y el establecimiento de relaciones que contribuyan a la formación de valores, así como a la construcción de nexos en su cotidianidad, ya que se fomenta la solidez y el principio de tolerancia en un ambiente social sano, que ha de estar consustanciado según la UNESCO, (citado por Díaz, 1998: 41), con los principios del “hacer”, “conocer”, “ser” y “convivir”, de tal manera que se manifieste una actitud abierta al cambio que plantea el hecho educativo, concebido como expresión de valores humanos, en la que se establecen los principios de democratización, educación para la vida, autonomía y flexibilización de la práctica docente, entre otros.

Consustanciado con estos planteamientos, la práctica docente, no es un proceso aislado, sino provisto de elementos contextuales (medio ambiente), que induce a la adquisición de una conciencia colectiva y de valoración intrínseca en la cual la naturaleza de las relaciones que establece el individuo con su entorno, es una forma de aprendizaje.

Los modelos desfasados que se operan en la transición de pensamiento de la naturaleza humana recae en el actor de la práctica docente del nivel de Educación Superior, que según Trepát y Comes (1999), “está limitado por sus capacidades operatorias de naturaleza concreta y por la comprensión mítica que domina sus interpretaciones de la realidad” (p.171). Se infiere que la persona, desarrolla una práctica a través de conocimientos y experiencias, pues la interrelación que establece con otros contribuye a posicionarlo en el contexto social donde desarrolla su acción.

La crisis que afecta a la educación como consecuencia de una práctica docente limitada, es una característica que promueve una actitud de rechazo en que han venido

cambiando con el paso de la modernidad a la posmodernidad, que se reflejan en la baja calidad del producto egresado, entre otros (Ministerio de Educación Superior, 2005).

En este orden discursivo, la práctica docente del nivel de Educación Superior, se puntualiza en causas y consecuencias tales como:

- Carencia de significados compartidos en el grupo de actores, lo que implica una desarticulación en el sujeto, que visto desde una concepción educativa compleja, es el responsable directo de toda su actuación.

- Predomina una práctica educativa, rígida y fragmentada

- En el corto plazo, los participantes al egresar de su nivel educativo, se manifiestan indiferentes ante su realidad social por lo que no logran participar, ni impactar a la sociedad que le rodea, que a la vez es generada por factores sociales, culturales, políticos, históricos y económicos.

- La práctica docente que se realiza, necesita mayor apertura hacia la participación social - comunitaria, que involucre un desarrollo pleno, consustanciado con las metas y valores del currículo universitario.

Es así como, que en el ámbito local, en la Carrera Educación Inicial, se presenta un desfase con el resto del país, ya que requiere mayor y mejor atención, eficiencia y eficacia de procesos que son necesarios para que el participante internalice un desarrollo comunitario, de tal manera que se manifieste una actitud para el trabajo cooperativo y de procesos que estén orientados hacia la satisfacción de metas. Más específicamente se caracteriza por un contexto, en la cual las prácticas educativas son tradicionalistas, memorísticas, rutinarias, desvinculadas de la sociedad del conocimiento y de la posmodernidad.

En la perspectiva anterior, se destaca una situación en la cual la práctica docente se observa rígida y fragmentada, los dos mil doscientos estudiantes que reciben entrenamiento por parte de los profesores de la carrera Educación Inicial, según fuentes emanadas por parte de la Coordinación de Preescolar, de la Universidad Simón

Rodríguez, Núcleo Apure (2007), destaca la necesidad de estimular una práctica centrándose en estrategias de acción, que fortalezca al estudiante en un contexto participativo, con base en la comunicación y el esfuerzo cooperativo. Allí pues que el fortalecimiento estará dado en la posibilidad de se integren esfuerzos y se inserte un aprendizaje que beneficie al participante y establezca nexos con otras personas del contexto.

En la perspectiva expuesta, se presentan las siguientes interrogantes: ¿Cómo es la práctica docente para el desarrollo cooperativo, que desarrollan los facilitadores de la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure; ¿De qué manera se realiza el proceso de facilitación de aprendizajes atendiendo el desarrollo cooperativo?; ¿Qué lineamientos emergen para el desarrollo de la práctica docente?

Objetivos

Objetivo General

-Analizar la práctica docente para el desarrollo cooperativo en los facilitadores de la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure.

Objetivos Específicos

- Identificar en la práctica docente, las dimensiones en el hacer, ser, conocer y convivir.
- Indagar en el proceso de facilitación el desarrollo cooperativo que se realiza en la carrera Educación Inicial.
- Analizar los lineamientos de la Carrera Educación Inicial para el desarrollo de la práctica docente.

Justificación

La educación, en sentido amplio, cumple la elevada misión de ser protagonista de los cambios que se operan en el individuo, como consecuencia de su entorno social, político, económico, cultural, entre otros. De tal manera se considera participante activo de la sociedad, para ejemplificar el trabajo productivo que se realiza y los retos que se gestan en la actualidad con especial interés en la satisfacción de necesidades e intereses en conformidad con la visión, misión y objetivos de la educación desde sus primeros niveles, donde “la democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir” (Morín, 2000, p. 13).

Las acciones sociales son una forma de vida, que orientan sus esfuerzos hacia la variedad cultural y propician la interacción grupal e individual. Se destaca un sistema de redes y significados que se entretajan en la complejidad educativa que responden a los principios del “Ser”, “Hacer”, “Conocer” y Convivir”, señalados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), en su documento “Educación Para Todos en el Siglo XXI” (celebrado en Jomtien, Tailandia).

La adecuación al neoparadigma educativo, no ha sido fácil, pues el mundo occidental, deconstruye la polivalencia en el que ha estado preso durante milenios, motivado a una conciencia parcial acerca de las interpretaciones de la realidad educativa, en la que el docente está anclado a la red social “de venas abiertas” (Galeano, 1999, p.2).

La originalidad de lo que se piensa investigar, radica en que el tema de la práctica docente cobra relevancia en el contexto social, ya que se circunscribe en una concepción posmodernista “porque sostiene que las investigaciones educativas que promueven esta visión deben llevarse a cabo sobre la base del saber contingente y fundado en la experiencia de los profesionales corrientes de la educación...” (Carr, 2002, p. 164).

Alcance

La práctica docente del nivel de Educación Superior, tiene que ver con el desarrollo de la praxis educativa a partir de un contexto social amplio. Es una condición

para el desarrollo de procesos cognitivos, sociales, políticos, económicos y culturales, enfatizando en el hacer del individuo y la consolidación de una actitud abierta, concatenada con el entorno que rodea la amplia red de individuos en el mundo actual. En este aspecto el alcance del presente proyecto, es sentar las bases de la criticidad, ir más allá de lo aparente y establecer comparaciones con el deber ser, representados por documentos y bibliografías relacionadas con la práctica docente, tomando como marco el entorno institucional de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure. En este sentido la investigación posee los siguientes alcances: (a) Institucional, porque abarca una organización educativa, en este caso una universidad experimental, conformado por directora, coordinadores, participantes y personal obrero y administrativo; (b) Teórico, porque involucra material de lectura y análisis de bibliografías, que sentan la base para el desarrollo de los objetivos de la investigación; (c) Metodológico, ya que incorpora los pasos del método científico, empezando por el planteamiento del problema y terminando en las conclusiones y recomendaciones; (d) Personal, ya que involucra a la investigadora en una situación que favorece la práctica docente como Magíster y posibilita el enriquecimiento experiencial y cognitivo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El marco teórico, sirve de referencia para el análisis, la síntesis, el promover procesos de investigación, que según Padrón (2007), se colocan en el estudio de teorías, posiciones de autores expertos en la educación y contribuir además a dar sentido y coherencia al trabajo, de tal manera que se propicia la reflexión y la interpretación como enlaces de una realidad que emerge en el contexto de Educación Superior, y genera una participación y profundización con temas centrados en la práctica docente y el desarrollo comunitario como principales variables involucradas.

Antecedentes de Investigaciones

En la perspectiva internacional se encuentra un trabajo realizado por Nilsson (2006), cuyo tema consistió en la *Transformación a través de la Integración: Una actividad Teórica para el Análisis del Desarrollo del Niño en el Preescolar y la Escuela Elemental*. Tesis Doctoral de la Universidad de Helsinki en Finlandia. Su objetivo fue la exploración de las potencialidades alternativas para el cambio en las escuelas pedagógicas tradicionales y la práctica escolar integrada como forma amplia al niño y las instituciones. Las teorías de entrada fueron la histórica – cultural y la de sistemas como unidades centrales para el análisis. Emplea el enfoque cualitativo, específicamente dos métodos el etnográfico y el de investigación acción. Sus informantes claves estuvieron integrados por niños entre seis y doce años, tomados de la localidad al norte de Valley.

Entre sus aportes teóricos destacó la propuesta de un modelo integrador, para que el niño de la escuela elemental reciba una educación centrada en sus potencialidades, más que reconstruir el conocimiento, ir hacia la construcción espontánea de su aprendizaje e iniciar un proceso educativo centrado en el juego y en la exploración de sus capacidades y potencialidades innatas. Ello está relacionado, ya que se parte de considerar al niño como un actor social, que posee habilidades que le son propias, además es una persona que necesita de una práctica docente cónsona con su nivel.

La investigación precedente, pone de manifiesto que la libertad de pensamiento y acción propicia la autorrealización y he allí, la similitud con la investigación propuesta. La alternativa que se presenta es necesaria para integrar el contexto social a la comunidad, en atención a sus necesidades e intereses educativos. En este sentido, el aporte está dado cuando se elabora teóricamente una representación de la realidad, a través de un modelo que interprete lo que un grupo de actores en particular vive, en este caso los niños del norte de Valley en Finlandia.

Se considera en el estudio precedente una educación centrada en el niño el cual ha de estar vinculado a la realidad social, cultural, política del que forma parte para el desarrollo de procesos acordes con la capacidad cognitiva y fomento de lazos afectivos. En este sentido, la práctica docente que se sugiere en el presente estudio ha de contener

elementos que promuevan el valor de la libertad, la cooperación y la estabilidad de los grupos en una dinámica colectiva y espíritu de cooperación.

García (2006), en su trabajo titulado Modelo Teórico Educativo centrado en el Desarrollo Sustentable que oriente la Participación Cooperativa en la Gestión Ambiental Local. Tesis de Maestría de la Universidad Bicentennial de Aragua. Trabajo realizado en la comunidad de San Miguel, municipio Campo Elías del Estado Mérida. El modelo surgió de las necesidades detectadas, en el diagnóstico situacional de la realidad estudiada y se fundamentó en elementos teóricos tales como, los principios básicos y las dimensiones de desarrollo sustentable para el desarrollo cooperativo.

Bajo estos supuestos, la sustentabilidad y la responsabilidad de la educación ambiental comunitaria tiene perfiles propios; responde a la caracterización de una lógica educativa incuestionable: se reclama formal y significativamente escenarios sociales y en las prácticas pedagógicas con objetivos y métodos, contenidos y actores, estrategias y experiencias, que no pueden interpretarse ni como una forma de hacer visible algún tipo de negación educativa, ni como la expresión de una actitud paralela estancada o parcial de la educación.

Por otra parte, en Venezuela, se presenta la investigación realizada por Maldonado, (2003), titulada: *Propuesta de Estrategias sustentada en una cultura democrática para la formación del ciudadano participativo*. Es una tesis de Maestría de la Universidad Simón Rodríguez, Los Teques. Su fundamento teórico lo constituye la Teoría del Desarrollo de Kohlberg, referida a la independencia personal a través de la cultura y de un enfoque humanístico. El tesista incorpora esta teoría, porque sustenta un modelo en la formación de la personalidad, la interiorización de valores y la convivencia.

En la línea expuesta, la investigación precedente, sostiene que el elemento social es fundamental para que el individuo participe abiertamente en la sociedad, la cual está vinculada con una práctica docente que involucra una participación activa.

La interpretación que el autor en referencia hace del hecho social como base para la elaboración de la propuesta de estrategias, responde a la necesidad de investigar como

la realidad vista a través de la óptica de los sujetos, fomenta dentro de su núcleo un proceso de participación, el cual responde a las exigencias del medio y se articula con los planes y programas del Ministerio de Educación Superior. Con relación al marco metodológico, el estudio está orientado por el enfoque interpretativo, también llamado cualitativo, naturalista, fenomenológico, seleccionándose como muestra, el curso de una institución Superior producto del muestreo intencionado. Utilizó la técnica de observación participante, la entrevista y el cuestionario. Para el análisis e interpretación se basó en la categorización.

Las conclusiones de la tesis consultada, están relacionadas con la formación del ciudadano participativo en el contexto escolar, ya que involucra interacciones, para de esta manera contribuir a formar el ciudadano participativo. Las estrategias surgen para responder a las exigencias sociales de interacción y valoración del entorno socio – cultural del hombre.

En síntesis el trabajo de investigación consultado, se relaciona con ésta investigación, ya que considera la participación del individuo, en este caso el docente en un contexto social que posee una práctica docente, que permanentemente está cambiando. Se manifiestan actitudes y conductas éticas que tienen como trasfondo la práctica educativa.

Colmenares (2003), quién realizó una investigación para optar al grado de Magister, titulada “Plan de Gestión para la Transformación de la Praxis Académica, orientado hacia la productividad del Docente”. El propósito fue diseñar un plan de gestión para la transformación de la praxis académica, orientado hacia la productividad del docente. El plan está dirigido a los docentes que administran los cursos del área de concentración de Ciencias Sociales, de la carrera Educación Integral en la Universidad “Simón Rodríguez”. El tipo de Investigación es no experimental y responde a la modalidad de proyecto factible. La población estuvo constituida por 10 docentes. La muestra fue de tipo censal. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron una guía de observación y dos cuestionarios tipo Lickert, validados por juicio de expertos. La confiabilidad fue a través del coeficiente de correlación alfa de Cronbach. La investigación concluyó que la praxis académica, a pesar de que los docentes en

estudio, consideraron desempeñarla en un nivel óptimo; estos resultados revelaron que existía una discrepancia entre dicha praxis académica y el nivel de productividad de estos docentes, pues el mismo se ubicó en el nivel medio de la escala. Se recomendó la ejecución del plan propuesto, previa determinación de su factibilidad.

Otra investigación realizada es la de Castellanos (2004), titulada: *Modelo Participativo Social para la Equidad en la Educación Superior*. Es una tesis doctoral de la Universidad Bicentennial de Aragua, estado Aragua. Se basa en la teoría de la gerencia social, que enfatiza en las acciones promovidas por los grupos partiendo de un liderazgo organizacional. Está relacionada con el anteproyecto de investigación que actualmente se desarrolla, por enmarcarse en el nivel de Educación Superior.

Las teorías utilizadas están vinculadas a la participación social y la equidad en la educación. La relación que establece entre el trabajo en referencia y el proyecto de investigación actual, es que se estudia una realidad empírica como es la participación educativa que por sí misma es un proceso de construcción social y se profundiza en el impacto de una educación equilibrada en la que el individuo ejerce un liderazgo para la acción y se interpreta para la actual investigación, como reticuladores del proceso social que es continuamente reconstruido.

Bases Teóricas

Fundamentos Teóricos

Teorías Socio - Educativas

La Teoría del Constructivismo Social.

Vigostky (1896 – 1934), enfatiza en el desarrollo del ser humano sobre la base de la comunicación. El lenguaje constituye el elemento fundamental para la construcción de las relaciones con el entorno. Los hallazgos más significativos, se encuentran en la

necesidad de desarrollar la zona próxima y potencial. Esto significa que las interacciones sociales que se originan en el entorno social, hacen que el individuo se vincule a través de la cultura en un proceso simbiótico de intercambio permanente, que favorece la práctica docente.

Según Vigostky (1979) el individuo aprende utilizando sus niveles de desarrollo ontogenético que ha internalizado como producto de su evolución psíquica y sociohistórica, y así accede y construye nuevas formas culturales de conocimientos que cada día lo hacen crecer más epistémicamente en su avance hacia la adquisición de funciones psicológicas superiores de aprender (Pensamiento y Lenguaje). Aquí afirma “... el lenguaje desempeña un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores” (p.45). Agrega “... ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la nueva organización de la propia conducta” (p.48). En este aspecto el lenguaje adquiere una función intrapersonal además de su uso interpersonal.

En resumidas cuentas, Vigostky, desarrolló un concepto relacionado con la zona de desarrollo próximo, el cual posibilita el desempeño antes del logro de la competencia en su forma cabal. Ver figura 1.

Figura 1

Zonas de Desarrollo



Fuente: Vitgostky (1979)

La Zona de Desarrollo Próximo: El Andamiaje.

El *andamiaje* es una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato o menos experto. En este sentido la Zona de Desarrollo Próximo es : a) ajustable; b) temporal c) audible y visible. Se ha orientado al análisis de los sistemas de interacción en donde se producen los progresos del desarrollo subjetivo del individuo.

La formulación central de la teoría Vigotskiana, según Baquero (1999), hace énfasis en los Procesos Psicológicos Superiores que se originan en la vida social, es decir en la participación del sujeto en actividades compartidas con otros. El desarrollo es concebido entonces, como un proceso culturalmente organizado y donde están presentes situaciones sociales específicas.

Los Procesos Psicológicos Superiores se clasifican en dos: (a) *Procesos Psicológicos Superiores Rudimentarios*, en el que se ubica el lenguaje oral, se produce por la internalización de actividades socialmente organizadas, como el habla y (b) *Procesos Psicológicos Superiores Avanzados*, está formado por las características o propiedades y al modo de formación de atributos distintivos en el ser humano. Posee un grado significativamente mayor de uso de instrumentos de mediación con creciente independencia del contexto y de regulación voluntaria y consciente.

Los procesos psicológicos se explican de la siguiente manera atendiendo al dominio ontogenético: (a) La línea cultural y (b) la línea natural.

La Línea Cultural: permite la constitución de los procesos superiores específicamente humanos. Trata con los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone. Se caracteriza por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo.

La Línea Natural: Tiene que ver con los procesos de maduración y crecimiento. Se trata de formas elementales de memorización, actividad senso-perceptiva, motivación, etc.

Uno de los aportes más importantes de Vigostky fue hacer visible el plano pedagógico, que si bien es cierto que para aprender es vital el uso de la actividad y estructura cognitiva que el individuo posee para acceder, construir o generar conocimientos y experiencias a través de la actividad de interés del sujeto con la realidad física y cultural.

Cabe señalar que las funciones mentales superiores son la percepción, atención voluntaria, afectos superiores, pensamiento, lenguaje, resolución de problemas), así como la conducta, adquieren formas diferentes en culturas y relaciones sociales históricamente distintas. En esta perspectiva, los significados que recibe el sujeto provienen del medio social externo, que deben ser previamente asimilados e interiorizados por cada uno.

Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann

La teoría de sistemas construida por Nicolás Luhmann (1996) parte de asumir la complejidad siempre creciente de las sociedades contemporáneas, como una realidad insoslayable que pone contra la pared a las clásicas concepciones de la sociedad. Su pretensión es ambiciosa en el sentido de intentar elaborar una teoría general que no se limite a una teoría de la sociedad sino que tenga aplicación en otras esferas, aunque paralelamente, y como primer evidencia quizás de lo paradójico de su pensamiento, puede afirmarse que resigna inclinaciones totalizantes al incorporar la temporalidad, la contingencia y el caos (en oposición a la tendencia "natural" al equilibrio) como componentes intrínsecos de su teoría.

El núcleo de la teoría de Luhmann son las sociedades contemporáneas. Incorpora los avances recientes de las teorías de los sistemas para explicar la complejidad creciente de las sociedades modernas. Para Luhmann existen básicamente tres sistemas (vivos, psíquicos, sociales) que se diferencian por su propio tipo de operación y el modo en que reducen la complejidad. Para reducir la complejidad, los sistemas utilizan la diferencia

como principio orientador y principio de procesamiento de la información. La reducción de la complejidad se realiza a través de una estabilización interna/externa. Para sobrevivir un sistema debe establecer una relación concordante entre su propia complejidad con la del medio ambiente.

Los sistemas para Luhmann son cerrados sobre sí mismos, es decir, son auto-referentes y autopoiéticos, en tanto son capaces de crear sus propias estructuras y componentes. Esta característica de los sistemas, cuestionan la relación todo/parte para incluir una nueva diferenciación sistema/entorno. Por otra parte no existe como en Parsons, jerarquía entre sistemas en función de las relaciones de control de uno sobre otro. La relación entre sistemas en Luhmann es contingente.

En la perspectiva citada, el fenómeno que observa Luhmann es la diferenciación progresiva de las sociedades a lo largo de su evolución temporal en diferentes subsistemas sociales (derecho, política, economía, educación, religión, entre otras). Estas especializaciones son modos eficaces de reducir la complejidad y se caracterizan por ser todos ámbitos de comunicación. La sociedad engloba al conjunto de las comunicaciones. Este es un punto crítico en la teoría de Luhmann: la sociedad no está compuesta por individuos sino por comunicaciones. Los seres humanos son un sistema más y son el entorno del sistema social.

El evento comunicativo tiene tres momentos: información, participación, y comprensión. El cierre de cada evento comunicativo se da con el último paso. Este proceso constituye la operación que define al sistema social.

La autonomía de los sistemas, presupone una cooperación entre sistemas que les permitan una acomodación al entorno. Para explicar esta relación Luhmann incorpora el concepto "acoplamiento estructural", a partir del cual un sistema aumenta la irritabilidad del otro de forma tal que pueda llevarlo a una forma interna capaz de operar. El lenguaje sirve al acoplamiento estructural entre el sistema social y los sistemas de conciencia (sociedad e individuo). Incrementando su irritabilidad aísla al sistema de otras fuentes de irritabilidad.

En atención a lo anterior la teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann, refleja que en la sociedad se gestan sistemas cerrados sobre sí mismos, y en la educación Superior, el actor social tiende a encerrarse en sí mismo y a pensar que tiene un mundo para construir emociones, significados, expresiones de su hacer y relacionarse con otros, según sea las condiciones del contexto. Es allí donde se encuentra un sistema complejo que apunta hacia la construcción y apropiación en un fenómeno sin precedentes.

La Práctica Educativa en el Contexto Social

En la amplia red de relaciones que se entretienen entre la universidad y la comunidad se encuentra la práctica educativa, que según Carr (2002) “se construye en los planos social, histórico y político, y que solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica” (p.23). Se infiere que el hombre construye su hacer práctico en la sociedad a la vez le sirve para dignificar su trabajo a través de la percepción de su realidad social, lo cual en un sentido específico, comparte con otros, transmitiendo saberes en el contexto que le sirve de marco, como es la institucionalidad y la significación ideal de su actuación. Aquí ha de mencionarse lo siguiente:

El sentido y la significación de la práctica se construyen, al menos, en cuatro planos. En primer lugar, no podemos comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin referirnos a las intenciones del profesional...En segundo lugar... una práctica se construye en el plano social. No solo los interpreta el agente, sino los demás.. En tercer lugar y de forma aún más general, el sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico... En cuarto lugar, el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano político (Carr, 2002, pp.23-24).

Se infiere de la cita anterior que la práctica educativa se construye a través de cuatro aspectos: *intenciones del profesional*, esto es quienes lideran este proceso; *lo social*, que es el contexto en el cual el hombre se desenvuelve; *la historia*, donde está el tiempo, contexto de ubicación y el espacio, el lugar donde tienen lugar las acciones humanas y *la política*, que es la que dirige, *quita y pone*, establece un marco para la toma de decisiones adecuándolo hacia intereses y necesidades específicas.

La Práctica Docente en el Nivel de Educación Superior

El docente de Educación Superior, según el Ministerio de Educación Superior (2005), cumple un importante papel dentro del sistema educativo venezolano, por cuanto según lo expresado por Carrión (1996) el proceso de enseñanza - aprendizaje del estudiante a través de una acción como la siguiente: (a) Enseñanza: donde actúa como un promotor de experiencias educativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el educando el desarrollo de la creatividad, la participación activa en su aprendizaje, la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real; (b) Orientación: Es la función mediante la cual el docente ayuda al educando a descubrir sus potencialidades y limitaciones, desarrollando en él capacidades para que pueda establecer relaciones interpersonales adecuadas, lo estimula a la adquisición de hábitos de estudio y trabajo, lo asesora en relación con el proceso de exploración vocacional y lo refiere a los servicios especializados cuando lo requiera;

(c) Planificación: Es la función a través de la cual el docente organiza los conocimientos, habilidades, destrezas, que deberá adquirir el educando y diseña actividades educativas que estimulan el logro del aprendizaje; (d) Evaluación: Es la función por la cual el docente puede seleccionar y utilizar concepciones, criterios y procedimientos que le permitan valorar tanto el rendimiento del estudiante como el de los demás componentes curriculares, con lo cual le será posible constatar si cumplió o no con los fines que le asigna la normativa legal vigente de la educación venezolana, de acuerdo al desarrollo de todo su potencial creativo empleando el desarrollo de su práctica docente; (e) Facilitador: El desempeño de este rol supone que el docente posea conocimientos, habilidades comunicativas, destrezas, actitudes y valores que le permitan diseñar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje sobre la base de los fines y principios de la educación venezolana, del conocimiento del alumno y de su realidad, de las teorías de la instrucción y del aprendizaje, y del conocimiento de las áreas que enseña, a fin de promover la formación integral del educando; (f) Investigador: El docente debe poseer, para el desempeño de este rol, conocimientos, habilidades comunicativas, destrezas, actitudes y valores que le permitan conocer la realidad socio – educativa e incorporarse efectiva y permanentemente en la

investigación y (g) Promotor social: para el desempeño de este rol, el docente debe poseer conocimientos, habilidades comunicativas, destrezas, actitudes y valores que le permitan lograr una efectiva integración escuela – comunidad al propiciar la participación y conjugación de esfuerzos para contribuir a satisfacer necesidades socio – culturales y educativas de la comunidad.

El Trabajo Cooperativo. Perspectivas para la Acción

El ser humano es un ente biopsico-social de manera que tiene la imperiosa necesidad de interactuar en [grupos](#) para desarrollar su [pensamiento](#). Su [conciencia](#) es el resultado del aprendizaje social en la [comunidad](#), de la interacción con los demás y consigo mismo. Su [personalidad](#) es una [síntesis](#) del entorno y de su propia actividad cognoscitiva. A ello contribuye poderosamente [la familia](#), la [escuela](#) y la [sociedad](#).

El trabajo cooperativo en el aprendizaje ha tomado [fuerza](#) en las últimas décadas en muchas prácticas pedagógicas de escuelas y universidades preocupadas por la [calidad](#) de [la educación](#). En países como Dinamarca, [Francia](#), [España](#) y [Cuba](#), entre otros, se utiliza como una forma de [organización](#) del aprendizaje en el aula y fuera de ésta, muchas veces asociado al [método](#) de [proyecto](#) donde pequeños grupos de estudiantes resuelven tareas de [investigación](#) relacionadas con un tema seleccionado de las diversas áreas de [conocimiento](#).

Los profesores, tutores y los propios estudiantes no siempre dominan los fundamentos teóricos del trabajo cooperativo, cómo surgió, se desarrolló y la importancia social y epistemológica que tiene en la formación de las nuevas generaciones, llamadas a enfrentar los desafiantes retos del complejo mundo en que vive la humanidad. Entre las teorías que tienen implicación directa con el trabajo cooperativo aparece el [humanismo](#) donde se destacan Abraham Harold [Maslow](#) y Carl Rogers, cuyas posiciones y perspectivas significaron pasos de avance en la comprensión del trabajo grupal. Ello permitió considerar que el alumno es capaz de tomar decisiones en su interrelación con otros miembros del [grupo](#) al ejercer el sentido de [responsabilidad](#) en sus [acciones](#), lo que hace al estudiante un sujeto con orientaciones y [proyectos](#) definidos en su [comportamiento](#) habitual.

El cognitivismo favorece el trabajo cooperativo por la importancia que le confiere a la posibilidad que tiene el estudiante de adquirir activamente sus conocimientos. J. [Piaget](#), exponente de esta [teoría](#), aportó conceptualizaciones necesarias al considerar que "la [enseñanza](#) debe centrarse en lo que el alumno es capaz de hacer, es decir, en el desarrollo ya logrado o desarrollo actual, ofreciéndole la posibilidad de ampliar y diversificar su interacción" (Segura y col., 2005, p. 119). El trabajo cooperativo encuentra sus raíces teóricas en el enfoque histórico cultural de Vigostky (1978) como [paradigma](#) de la [interpretación](#) materialista dialéctica de la interacción [hombre](#) mundo, en particular en el papel que le concede a las condiciones económicas, sociales y [políticas](#) en el desarrollo de [la personalidad](#) del [individuo](#), la influencia de la [educación](#) mediante la socialización y [la comunicación](#), y el papel del componente afectivo en el aprendizaje.

En la base de todo su pensamiento, un postulado sostiene claramente el trabajo cooperativo: "Un [proceso](#) interpersonal es transformado en uno intrapersonal. Cada [función](#) en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social y posteriormente en el nivel individual...Todas las [funciones](#) superiores se originan como relaciones entre individuos humanos." (Vigostky, 1978, p. 57).

El [trabajo](#) cooperativo, [el aprendizaje](#) en pequeños [grupos](#) o equipos, crea el marco propicio para que los conocimientos, habilidades y [procesos](#) se presenten al aprendiz, y éste pueda entonces interiorizarlos, es decir, hacerlos suyos, mediante la [interacción](#). El [concepto](#) de Zona de [Desarrollo](#) Próximo, como categoría principal vigostkiana y referente teórico del trabajo cooperativo, la definió este autor como "la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, o en colaboración de otro compañero más capaz."

El trabajo cooperativo crea las condiciones necesarias para que el aprendiz interactúe, se socialice y se comunique con los demás, necesidades todas de los seres humanos como seres sociales que son. La interacción y las relaciones sociales forman el contexto comunitario y educativo propicio para que el [aprendizaje](#) ocurra eficientemente.

[El trabajo](#) cooperativo es también la expresión de las ideas democráticas para [la educación](#) de John Dewey (1916) y su nueva [escuela](#). Al respecto señaló este filósofo de la [educación](#) estadounidense: "El contexto social es puramente educativo en sus efectos en la medida en que el [individuo](#) comparte y participa en actividades conjuntas.

Compartiendo en su actividad asociada, el individuo se apropia de los [objetivos](#) que la mueven, se familiariza con los [métodos](#) y contenidos, adquiere las habilidades necesarias, y es saturado con el espíritu emocional." (Dewey 1916: 26). Mucho después, Bruner (1991) expresó: "La [comunidad](#) es una [fuerza](#) poderosa para el aprendizaje efectivo. Los estudiantes, cuando son estimulados, son tremendamente útiles para sus compañeros. Ellos son como una [célula](#), una célula revolucionaria. Es [la célula](#) donde la [enseñanza](#) y el aprendizaje mutuo pueden ocurrir. Una unidad dentro del aula con su propio sentido de compasión y [responsabilidad](#) por sus miembros" (Bruner, 1971, p.20).

El trabajo cooperativo encuentra también sustentos teóricos en la obra de Kurt Lewin, creador de la [dinámica](#) de [grupo](#) y estudioso de los procesos que tienen lugar en el grupo, así como la importancia de la interdependencia de los miembros con respecto a sus objetivos y metas de la dinámica grupal. Ha influido positivamente, además, la [teoría](#) del grupo operativo de César Coll, y sus estudios acerca de su [estructura](#) y funcionamiento. Su aplicación en la vida escolar de la dinámica de grupo, particularmente a través de los esfuerzos del alumno y colega de Lewin, Ronald Lippit, proveyó a los educadores con una [tecnología](#) social capaz de poner en práctica las ideas de Dewey sobre el aprendizaje democrático, activo, socializador e investigativo.

Actualmente la humanidad exige cambios sustanciosos en los [modelos](#) educativos de manera que rebasen las evidentes limitaciones de los modelos clásicos y conductistas en busca de la reflexión y la [acción](#), sustentados en sólidos [valores](#) que aseguren la paz, la [justicia](#) social y el [desarrollo sostenible](#), como formas de reducir o eliminar de la faz de la [tierra](#) flagelos como el deterioro del [medio ambiente](#), las [guerras](#), la [violencia](#), [las drogas](#), el hambre, el [analfabetismo](#) y las pobres condiciones de vida de millones de personas, particularmente en el Sur, o mal llamado "Tercer Mundo."

El trabajo cooperativo es un enfoque social de la educación que aporta a la humanidad beneficios inestimables en términos epistemológicos, económicos, sociales y

humanos, contribuyendo a la formación de los nuevos ciudadanos que exige la vida presente y futura en el planeta. Entre sus contribuciones esenciales a la formación de los estudiantes pueden citarse las siguientes:

- a. Favorecer la consolidación de valores como la [solidaridad](#), el compañerismo, la responsabilidad, la [amistad](#), la laboriosidad y el [respeto](#) a los demás.
- b. Desarrollar la capacidad de [socialización](#) y las habilidades sociales.
- c. Mejorar las habilidades lingüísticas orales y escritas mediante la práctica comunicativa.
- d. Desarrollar [estrategias](#) de aprendizaje individual y en grupo.
- e. Contribuir a la estimulación de las potencialidades de cada aprendiz.
- f. Estimular la [autoestima](#) del aprendiz.

La [instrumentación](#) del trabajo en grupo en el aprendizaje de cualquier nivel de educación presupone un [plan](#) de [acciones](#) previsto por el maestro donde se contemplen los siguientes aspectos pedagógicos, entre otros:

La [motivación](#) de los estudiantes.

La existencia de un problema a resolver (en forma de tarea de aprendizaje).

La relación de la tarea con las necesidades humanas.

La [interdisciplinariedad](#) de los contenidos de la tarea de aprendizaje.

El enfoque holista de la tarea y su aprendizaje.

Contribución de cada miembro a la solución del problema.

Formas de [control](#) y [evaluación](#) individual y colectiva del aprendizaje.

El trabajo cooperativo no sustituye el estudio individual, sino que lo contextualiza y lo exige. Aprender en equipo supone una preparación previa de cada miembro en

busca de las [competencias](#) necesarias para resolver la tarea colectiva. De igual manera, durante la solución de la tarea de aprendizaje, cada miembro trabaja en la solución de una parte de ésta, para posteriormente contribuir a la solución total del problema.

El Desarrollo Cooperativo en el Sistema Educativo Venezolano

En la sociedad de hoy es imprescindible que las escuelas sean concebidas como los lugares que promuevan el trabajo cooperativo, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia en los educandos, garantizando en estos la adquisición de valores esenciales para su desenvolvimiento en la vida cotidiana. Es por ello que las planificaciones de los docentes deberán ser elaboradas para desarrollar o reforzar el valor.

En este marco, el desarrollo cooperativo, presenta metodologías dinámicas en el uso compartido de la información, en el derecho de todos de aprender de otros, en el valor de los sentimientos y los afectos para aprender. Dentro de esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo según Calderón y Ferreiro (2000), “es esencia, proceso de aprender en grupo, es decir, en comunidad...” (p. 25). En base a lo anteriormente expuesto, este desarrollo cooperativo propicia un mejor aprendizaje y hace posible que el educando descubra el valor de trabajar juntos en un ambiente que desarrolle valores sociales.

El desarrollo cooperativo significa agregar a los educandos en equipos pequeños y heterogéneos para potenciar el desarrollo de cada uno con la colaboración de los otros. En este sentido, dicho aprendizaje va más allá de reunir a estudiantes con el fin de elaborar un trabajo; de elegir a un líder de cada grupo, de asignar tareas que uno o dos del equipo realizarán y los demás no. Para Calderón y Ferreiro (Ob. cit), implica:

(1) Abordar cooperativamente un mismo problema o asunto. (2) Lograr relación e interdependencia entre dos o más personas alrededor de un asunto (sinergia). (3) Hacer una reestructuración activa del contenido mediante la participación grupal. (4) Ser responsable de su aprendizaje y del de sus compañeros de grupo. (5) Aprender que todos somos líderes. (6) Aprender – desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores en grupo (p. 32).

La Cooperación en la Escuela

Se ha venido observando que existen experiencias aisladas de cooperación. En la literatura pedagógica actual se aprecia que la cooperación ya se pone en práctica en programas de aprender a leer y comprender mejor en la integración de los niños disminuidos. De allí, pues, parte la creencia en el valor del aprendizaje cooperativo y su importancia en la práctica pedagógica. En tal sentido, el docente debe promover un aprendizaje cooperativo, de manera que unos y no solo el profesor, contribuyan al aprendizaje de otros.

Cabe considerar lo que manifiesta la Encarta (2008), “al cooperar se produce una interacción en la que las acciones de uno contribuyan a la consecución de todos y cada uno, se pretende el beneficio mutuo y las recompensas son compartidas” (p. 2).

Evidentemente, un estudiante motivado para aprender se siente orgulloso y satisfecho por el buen rendimiento, planifica su trabajo, busca nueva información, percibe con claridad el resultado de sus acciones y se esfuerza por conseguir las metas académicas que considera valiosas. Resulta claro que estos vivos deseos de aprender están mediatizados por el tipo de interdependencia social que se establezca en la clase, es decir, por la manera en que se permita relacionarse e interactuar a los alumnos para aprender.

Se plantea entonces el problema que afrontan los docentes en la actualidad, con respecto al aprendizaje cooperativo y su manejo en el aula de clases, ya que aprender a cooperar es igual de difícil y laborioso que enseñar a leer, a que los alumnos sean responsables o a que piensen por sí mismos. Expresiones como éstas salen de los educadores: ¿trabajo en grupo? ¡Así no se trabaja! o ¡es imposible que aprendan a trabajar juntos! Tales expresiones producen apatía y desánimo en los educandos.

Las funciones básicas para la cooperación en el aprendizaje por parte de los alumnos trabajando en grupos son:

1. Ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar.

2. Decidir cómo se hace y qué va a hacer cada cual.
3. Realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales.
4. Discutir las características de lo que ha hecho cada cual, en función de criterios establecidos, ya sea por el docente o por el mismo equipo.
5. Considerar cómo se complementa el trabajo.

Tendencia de Formación Docente Universitario y su relación con el Currículo

A nivel de las [políticas](#) globales, en la década de los años 60, prevale la relación educación-trabajo, desde el supuesto desarrollista que sostiene, "a mayor educación, mayor [producción](#), mayor [desarrollo](#)". Predominaron las corrientes denominadas del "desarrollo" y del "[capital humano](#)", que ponían el énfasis en los aspectos cuantitativos de los [sistemas](#) educacionales. La mirada se dirigió hacia cómo crecen, cómo se distribuyen social y regionalmente, cual es su [eficiencia](#) interna (rendimiento cuantitativo) y cuál es su eficiencia externa (adecuación y tipo de egresados a las necesidades de mano de obra)" (Paviglianiti, 1993).

Las tendencias teóricas marcaron en este sentido la necesidad de una especialización, para formar sujetos eficientes, prácticos y productivos; el [modelo](#) de formación docente aparecía como el instrumento principal, dado que sus fundamentos filosófico-epistemológicos y científicos, basados en enfoques positivistas, conductistas y sistémicos, garantizaban la consecución del ideal antropológico.

En la década de los años 70 el [paradigma](#) desarrollista comienza a acusar sus deficiencias; en el ámbito educativo, se identifica un reclamo por una formación más integradora con respecto a la relación sujetos-[sociedad](#). No obstante, la práctica educativa en la preparación de educadores tendrá una continuidad que abarcará los años 80 y hasta la actualidad, pese a la emergencia de otras líneas.

En el corto período de democratización 73-76, se hace presente una perspectiva en la formación docente que, a juzgar por sus fundamentos teóricos, puede identificarse

como [crítica](#), dado que sus raíces conceptuales se encuentran en la Teoría Social Crítica de la [escuela](#) de Francfort. Sin embargo, la repercusión de la [política](#) instaurada por el [gobierno](#) de facto de 1976 va a interrumpir estas perspectivas crítico-reproductivistas en la formación docente, reemplazándola por una política educativa que ponía el acento en el orden instrumental y expresivo, lo que fortaleció la continuidad de la línea de formación tecnicista, asignándole a [la educación](#) la [función](#) de "restauradora del orden social". Las consecuencias de estas políticas educativas en la formación docente se evidencian sobre todo en sus efectos de "vaciamiento" de [información](#) académica en los procesos educativos y en una práctica educativa fuertemente prescripta, lo que otorga a los procesos formativos de los educadores una perspectiva decididamente directiva.

La línea se complementa con una perspectiva personalista de la educación, en la que se visualiza una marcada influencia de las propuestas pedagógicas que tuvieron una incidencia particular en la Reforma Educativa, durante la época franquista. A pesar que la fundamentación filosófica de la corriente pedagógica personalista es diferente a la del modelo, adhiere a ésta en la propuesta [didáctica](#) de los procesos formativos.

Concepción de currículo

El marco contextual anterior se expresa en la concepción tecno-burocrática del [currículo](#). Técnico, por su [estructura](#) de racionalidad. El currículo como instrumento de [desarrollo económico](#) y de [control](#) social, tecnifica el [proceso](#) educativo bajo los supuestos de eficiencia y [eficacia](#). El problema central es buscar los mejores [medios](#) para lograr los [objetivos](#) eficazmente. La racionalidad técnica se manifiesta en la separación entre [planificación](#) y ejecución curricular: la planificación es asunto de expertos académicos y la ejecución, tarea de los [docentes](#). Esto separa teoría y práctica, [pensamiento](#) y [acción](#). (Martínez Bonafé, 1991)

El [carácter](#) burocrático-administrativo da cuenta que [el Estado](#) prescribe, a través del currículo básico el qué, cómo y cuando enseñar, dejando escasos márgenes de determinación curricular a nivel de centros educativos y de los docentes. Este modelo curricular prescribe la práctica del docente, desprofesionaliza su labor, atomiza el proceso de [enseñanza](#) y desconoce la complejidad de la vida del aula.

Perfil formativo

Esta concepción curricular tecnicista es coherente con un enfoque profesionalista tecnocrático del docente, centrado en el manejo de [técnicas](#), [normas](#) y conocimientos instrumentales que garantizan la eficacia en el logro de objetivos y la aplicación de diseños instructivos ajenos. De acuerdo a esta concepción, formar docentes es convertirlos en técnicos eficaces. La formación docente se organiza siguiendo una secuencia lineal que comienza con el [conocimiento científico](#) básico, luego [el conocimiento](#) aplicado y finalmente el desarrollo de [competencias](#) profesionales. La práctica se sitúa al final del currículo, concebida como aplicación de normas y técnicas [derivadas](#) de la [investigación científica](#). Esto nos habla de un modelo deductivo-aplicacionista de actuación, donde teoría y práctica se separan y se inmovilizan mutuamente. Sólo se requiere la teoría que justifique la acción y sólo se reconoce la acción que realice el ideal de la teoría (Parra y Pasillas, 1991).

Los contenidos centrales en la formación docente son la [programación](#) centrada en objetivos, la [evaluación](#) cuantitativa, la instrucción programada, las [técnicas grupales](#), los recursos audiovisuales, etc. Una expresión de este modelo lo constituyen los [programas](#) de [entrenamiento](#) del [profesor](#), basados en el supuesto del [valor](#) de la [investigación](#) en la determinación de [estrategias](#) de enseñanza. Estos programas consisten en la formación de competencias y habilidades específicas y observables que se han mostrado eficaces en la investigación previa. Se apoya en el paradigma de investigación proceso-[producto](#) que establece correlaciones entre comportamientos observables del profesor y rendimiento de los alumnos. Estas [investigaciones](#) permiten determinar cuáles son las características o conductas que los docentes debieran tener (norma ideal). Se entrena entonces a los docentes en el [dominio](#) de tales competencias de modo que su aplicación garantice resultados óptimos de enseñanza.

Tendencia Constructivista en la Formación Docente

A fines de la década del 70 y comienzos de los 80 van emergiendo perspectivas alternativas de formación. Configurándose a partir de marcos teóricos-metodológicos de corte cualitativo, estas alternativas proponen abarcar los aspectos subjetivos y no manifiestos del [comportamiento](#) del [hombre](#) en los procesos educativos en general y por

ende, en el proceso formativo de los docentes. Entre ellas, adquiere una particular relevancia una perspectiva denominada "constructivista" por su concepción acerca del [conocimiento](#) y por el proceso que realizan los sujetos para su apropiación.

La línea constructivista instalada en la formación docente inicial en nuestro país, principalmente a partir de la década de los años 80, se caracteriza por una fuerte fundamentación psicológica. Constituye un intento claro de subsumir la práctica educativa a la aplicación de la [psicología](#). Sin embargo esta tendencia, desde los comienzos de su implementación hasta la actualidad, observa variaciones significativas en relación a los pilares teóricos que le sirven de fundamento. En este sentido pueden diferenciarse dos etapas:

- La primera, que caracteriza sobre todo los primeros años de la década, se sustenta en la Psicología [Genética](#) de [Jean Piaget](#) extendida a la práctica educativa. Desde el principio que sostiene que el sujeto organiza la realidad gracias a la posibilidad de realizar [operaciones](#) mentales de nivel creciente en complejidad, transformando al [universo](#) en operable y susceptible de ser racionalizado, se delimita la función de la educación que consiste en favorecer los procesos constructivos de los sujetos que aprenden, considerando especialmente sus [estructuras](#) cognitivas.
- La segunda etapa, que comienza a implementarse poco antes de la presente década, a partir del reconocimiento de algunas de las limitaciones de sustentar la práctica pedagógica en una sola perspectiva teórica, amplía su fundamentación (además de la psicogenética) con la inclusión de otras perspectivas, como la teoría de la asimilación de [Aussubel](#) y la teoría socio-cultural de Vigostky.

La ampliación del [marco teórico](#) referencial de esta línea pedagógica, contribuye a resignificar la importancia del contenido, esto es, de los objetos de conocimiento en los procesos de enseñanza-[aprendizaje](#) y a atribuir al educador su perfil como enseñante, dado que su función ya no es sólo la creación de contextos situacionales para que el alumno construya sus conocimientos (como se sostenía en la etapa anterior), sino que debe "orientar y guiar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque, de forma progresiva, a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales" y (Coll, 1990: 442) y no sólo las nociones operatorias. Estas dos

etapas son las que realizarán el aporte más relevante desde la perspectiva constructivista en los procesos de formación docente inicial.

Las interpretaciones constructivistas acerca del currículo son tributarias del modelo mediacional de investigación [didáctica](#), el que hace hincapié en los procesos cognitivos que median entre las actividades instructivas y los resultados de aprendizaje. El estudio del desarrollo evolutivo del sujeto y de sus procesos de aprendizaje se convierte en el eje de la investigación y de la formación docente, ya que constituyen el punto de partida para determinar los procesos de enseñanza. El currículo es concebido como conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen los alumnos bajo la [responsabilidad](#) de la escuela. Schiro (citado por Zabalza: 1987) habla de un modelo curricular "humanista expresivo" centrado en el niño. En estos enfoques subsisten las disciplinas convencionales, pero son los intereses del alumno, sus motivaciones, sus deseos, sus relaciones con el medio, los que actúan como eje de estructuración del currículo. Desde esta perspectiva, el rol docente consiste en apoyar o acompañar el desarrollo del niño, creando un [ambiente](#) que movilice las estructuras cognitivas de pensamiento y respete su diversidad.

En la caracterización de los perfiles se diferencian también las dos etapas señaladas en la conformación de esta tendencia. En la primera etapa, el [constructivismo](#) psicogenético se manifestó en los contextos de formación docente (a veces acertadamente otras, desde interpretaciones parciales o equívocas con criterios aplicacionistas) marcando el carácter no intervencionista del educador. Al igual que el docente, el formador pierde su función de enseñante para pasar a ser mero "moderador", "facilitador", "orientador". La formación docente consiste en la vivencia de experiencias semejantes a las que se provocarán en el alumno en la escuela. Se trata que reaprenda el objeto a enseñar recorriendo el mismo camino que habrá de recorrer el alumno, asegurando la coherencia entre los [principios](#) constructivistas y la formación.

Se homologa el contexto de formación y el contexto de aprendizaje en el aula, enfrentando al docente con situaciones semejantes a las que enfrentará con sus alumnos. De este modo la relación entre la experiencia de formación y la práctica docente es de transferencia de una práctica a otra. Se parte de la experiencia práctica, que luego se

analiza a la [luz](#) de la teoría, la cual anticipa nuevas experiencias. La relación entre teoría y práctica es de alternancia.

El dispositivo privilegiado para este tipo de formación es el taller como modalidad pedagógica de aprender -haciendo, aprender-vivenciando. En cuanto a los contenidos de la formación, se da prioridad al conocimiento de las etapas evolutivas del sujeto, de los mecanismos del desarrollo mental y de la génesis en la construcción de ciertas nociones básicas, para que el docente comprenda el pensamiento infantil y seleccione estrategias de enseñanza acorde al mismo. Se destaca también [el aprendizaje](#) de las disciplinas pedagógico-didácticas que se consideran como una prolongación o aplicación de las disciplinas psicológicas.

Alen y Delgadillo (1994) relativizan esta tendencia en la formación docente diciendo que las características que singularizan el aprendizaje en el contexto de formación impiden su homologación con el aprendizaje en el aula. Estas características están referidas al objeto de conocimiento que se aborda y al sujeto de aprendizaje. La propuesta de formación, contradice los principios teóricos en los que se sustenta, ya que no considera las diferencias entre las estrategias cognitivas del niño y las del adulto y, por lo tanto, que los objetos de conocimiento no suscitarán los mismos desequilibrios en ambos.

En la segunda etapa del constructivismo, las aportaciones de Ausubel y de [Vigostky](#), permiten resignificar las concepciones de enseñanza, de docente y de su formación. Se desplaza el eje desde el alumno al profesor, desde el aprendizaje a la enseñanza, desde los [métodos](#) al contenido. Continuando con el postulado de que es el alumno quien, a través de su propia actividad, construye el conocimiento, estos autores incorporan la idea de que los contenidos que el alumno construye son contenidos preelaborados, ya contruidos y predefinidos a nivel social y que su apropiación no se logra de forma espontánea sino que debe mediar una ayuda intencional externa. Esto condiciona el rol del profesor ya que su función no se limitará a crear las condiciones para que el alumno despliegue su actividad constructiva, sino a orientar esa actividad a los fines de lograr que el alumno reconstruya la [cultura](#) y el conocimiento público en la

escuela, engarzando los procesos constructivos del alumno con los saberes social y culturalmente organizados.

No obstante, existe una continuidad con las tendencias de formación inspiradas en el constructivismo piagetiano, ya que persiste la homologación de los contextos de formación docente con el contexto del aprendizaje en el aula, reproduciendo en la [capacitación](#) del docente los mismos lineamientos didácticos derivados de las [teorías psicológicas](#). La [Pedagogía](#) se sigue concibiendo como aplicación práctica de la Psicología.

La Tendencia Crítico-Reflexiva en la Formación Docente

La tercera tendencia emerge, durante los últimos años de la década de los 80 más precisamente a través de la democratización, acompaña a la segunda etapa del constructivismo a la que hicieramos referencia anteriormente y caracteriza significativamente algunos de los procesos de formación inicial que se desarrollan en la actualidad. Esta tercera tendencia se conoce como crítico-reflexiva, en alusión a su implicancia especulativa en pos de innovaciones, modificaciones o transformaciones a través de la práctica educativa. En la tendencia crítico-reflexiva, pueden identificarse al menos, tres perspectivas en la formación:

- a) Una que mantiene como principio central la conjunción investigación-acción y aparece incluida en los nuevos conceptos de desarrollo profesional que tienen lugar en la actualidad, con expresiones como "profesores como investigadores en la acción" (Stenhouse,1987a,b; Elliot, 1990; Schön, 1987) .
- b) Otra que considera la reflexión acerca de las prácticas colectivas desarrolladas durante los procesos de formación y utiliza el [grupo](#) como dispositivo central (Ezcurraet al., 1990; González Cuberes, 1991; entre otros) sintetizando los aspectos cognitivos y afectivos orientados hacia la constitución de un rol docente como coordinador del aprendizaje.
- c) y una tercera, que además de considerar la dimensión gnoseológica de los procesos formativos, reconoce la dimensión política de los actos educativos

desde un propósito emancipatorio y se propone un proceso de formación que apunta a la constitución de "profesores como prácticos reflexivos" (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993) o "profesores como [intelectuales](#) transformativos" ([Giroux](#), 1990).

Estas tres perspectivas presentan algunas coincidencias que permiten incorporarlas en una categoría crítico-reflexiva, pero también presentan conceptualizaciones y [procedimientos](#) metodológicos que difieren entre sí, y con frecuencia se presentan en la práctica como complementarios. El elemento que aúna estos tres enfoques en la formación, es la estrecha [interacción](#) entre la teoría y la práctica que se vinculan con la reflexión acerca del hacer docente y su modificación a partir de aquélla, en una relación dialéctica que supone también una re-conceptualización permanente.

Tanto la teoría como la práctica son componentes necesarios del conocimiento por cuanto los sujetos no pueden conocer separadamente de su acción, de su vivencia como tampoco pueden accionar sin reflexión. Este es el sustento sobre el cuál se asienta el principio de reflexionar sobre la propia práctica docente como una instancia ineludible de [innovación](#) o transformación de los procesos educativos y para autorregular la intervención y el rol según condiciones objetivas y subjetivas. En esto se asienta la investigación en y sobre la acción educativa. En la práctica, los procesos a través de los cuáles se efectiviza la formación docente, constituyen en sí mismos un componente más del objeto de conocimiento; esto es, no sólo se conoce un objeto diferenciado del sujeto, sino también el modo en cómo es conocido. Así, objeto y proceso se confunden.

Concepción de currículo y docente

El pensamiento crítico generó una concepción de currículo como solución de [problemas](#), también llamada perspectiva procesual o práctica. Si bien esto significó un nuevo modo de entender el currículo, no puede hablarse aún de un modelo acabado, ya que, por un lado, el [movimiento](#) encierra diferentes tendencias y líneas de producción teóricas y, por el otro, no tiene un alto grado de implantación en las prácticas pedagógicas. La concepción de docente que se deriva de ellas y el dispositivo de formación docente que cristaliza tales concepciones. Las tres líneas que analizamos son:

el currículo como deliberación, el currículo como investigación y la perspectiva emancipatoria.

El currículo como deliberación

Quien abre el camino para la reconceptualización del currículo como solución de problemas, rompiendo con el enfoque tecnológico es Schwab (1983). Plantea que el campo del currículo está moribundo y esto es así por la aplicación deductiva de las [teorías](#) al mismo en el marco de la racionalidad medio- fines. Según el autor, el [curriculum](#) más que un problema teórico es un problema práctico y como tal debe resolverse o abordarse mediante un [método](#) deliberativo. La deliberación implica evaluar e investigar el curriculum para detectar sus problemas, pensar [soluciones](#) alternativas, rastreando las posibles consecuencias de cada una de ellas y, por último, elegir la mejor alternativa. La limitación de Schwab radica en negar la posibilidad de construir teorías desde la práctica (Pérez Gómez, 1993) y el valor de la teoría como recurso para mejorar la práctica (Contreras Domingo, 1994).

Coherente con la visión del curriculum como deliberación práctica, Schön (1987) plantea que el profesor se comporta como un práctico reflexivo. Ante los complejos, inciertos y cambiantes problemas de la práctica, el docente diagnostica la situación, reestructura estrategias, prueba o experimenta nuevas [acciones](#), en fin, activa su pensamiento práctico. En él, distingue tres componentes fundamentales: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De lo que se trata es de la conformación de un profesional capaz de ejercer su rol con autonomía; en este contexto autonomía implica saber reflexionar en y sobre la práctica para identificar los [modelos](#) y supuestos implícitos en ella y analizarlos críticamente en pos de proponer cambios que modifiquen su hacer.

Elliot añade a la deliberación un carácter cooperativo. Según este autor "el profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones presentes y pasadas de los demás, acaba inventando la rueda" (Elliot: 1990:17). Se impone por lo tanto el auxilio del conocimiento científico y cultural acumulado como apoyo para la reflexión, por un lado y la reflexión o deliberación [cooperativa](#), por el otro.

La importancia del grupo para el aprendizaje profesional es resaltada también por otras líneas teóricas como la [Psicología Social](#) lo que se fundamenta desde dos argumentaciones principales. Por un lado, confrontar experiencias y sentimientos permite objetivar el [análisis](#) y enriquecer el aprendizaje. Por el otro, el grupo facilita la contención afectiva y resolución de ansiedades y miedos que provoca el [cambio](#).

El dispositivo de formación coherente con estas concepciones es la reflexión sobre la práctica, más específicamente a través de [grupos](#) operativos y talleres, desarrollados bajo la influencia de los aportes teóricos de la Psicología Social.

El currículo como investigación

Stenhouse (1987) concibe al currículo como [proyecto](#) o intenciones educativas a experimentar en la práctica, como procedimientos hipotéticos o sugerencias de enseñanza a comprobar y evaluar en la [clase](#). Por lo tanto el currículo es la herramienta que convierte al profesor en un investigador en el aula de su propia enseñanza, es el medio que le permite al docente aprender, probando sus ideas en la práctica.

El currículo se configura en el proceso pedagógico, "se encuentra siempre en un proceso de llegar a ser" (Elliot, 1990: 24). No proporciona un [plan](#) prefijado, sino orientaciones que comprueba, ajusta o modifica a la luz de las experiencias subjetivas de los alumnos. La validación del currículo exige del profesor una [actitud](#) reflexiva y de investigación. La limitación de este enfoque se encuentra en la ausencia de crítica social, entendiendo a la innovación curricular como un problema psicológico y sin reconocer la intervención de [variables](#) socio-políticas.

Para Stenhouse el docente no es un técnico que aplica teorías o estrategias al aula, sino un profesional que reflexiona sobre su práctica, investiga sobre los problemas particulares que se le presentan en el aula. Las ideas e intenciones que proyectó como [hipótesis](#) de trabajo, son sometidas a investigación crítica, lo que le permite la mejora del currículo y su desarrollo como profesional.

La idea del profesor como investigador de su práctica, concentra las tareas de [docencia](#) e investigación en la misma [persona](#). El docente investiga con la particularidad

que él mismo constituye su objeto de estudio. El dispositivo de formación es la investigación-acción. Alude a que el profesional docente se forma en tanto somete su actividad a la investigación o reflexión sistemática y racional, poniendo a prueba sus estrategias de trabajo. Este movimiento desdibuja la diferencia entre los investigadores de la educación y la docencia; rompe la división entre los que estudian la educación, los que deciden sobre ella y los que la hacen o realizan. El docente y su práctica se constituyen en objeto de estudio del propio docente, como vía para mejorar su práctica y por ende, formarse profesionalmente.

Perspectiva crítico-emancipatoria del currículo

Apple (1977), Giroux (1990), Carr y Kemmis (1988) y otros marxistas y neomarxistas van más allá, reconociendo la [naturaleza](#) política del currículo y realizando planteamientos tendientes a la emancipación o reconstrucción social. Se comprometen con la crítica y con el desarrollo teórico. En sus producciones develan los mecanismos ocultos y específicos de dominación que se transmiten en la institución escolar. Incorporan un nuevo [concepto](#) dentro de la teoría curricular: el de currículo oculto, es decir lo no explicitado fruto de las relaciones sociales en la institución.

Por su compromiso con la práctica, por los efectos que el currículo tiene sobre los que intervienen en esa práctica, éste tiene carácter político y social, está históricamente determinado y constituye un campo problemático. El currículo es un mediador entre la sociedad y las prácticas escolares, ya sea en la determinación de esas prácticas, como en su posibilidad de transformación social.

Giroux (1990) señala que la nueva [sociología](#) del currículo propone reexaminar las relaciones existentes entre escuelas y sociedad dominante: cómo el currículo reproduce las relaciones económicas y sociales y cómo las relaciones cotidianas del aula generan [valores](#) culturales y relaciones sociales. Además del énfasis en la reflexión o la investigación, las tendencias reconstruccionistas expresadas por Liston y Zeichner o Giroux, en EEUU o Vera en [América Latina](#), entienden al profesor como elemento clave en la contribución para la construcción de una sociedad más justa y, por lo tanto, amplían el objeto de reflexión del docente no solo al ámbito del aula, sino fundamentalmente a la influencia del contexto institucional y de las estructuras sociales

y económicas en sus creencias y supuestos explícitos e implícitos, en sus modos de enseñar y en los modos de aprender de los alumnos. Para eso los profesores deben examinar sus creencias sociales implícitas, analizar cómo la [dinámica](#) social e institucional facilita u obstaculiza sus [proyectos](#) educativos para ser capaces de actuar y modificar tales condicionantes junto con otros miembros de la [comunidad](#) educativa.

El dispositivo de formación sigue siendo la investigación-acción pero ligándola a la transformación educativa y social y dotándola de una clara significación política. En [síntesis](#), desde esta concepción se entiende al profesor como un profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica para comprender sus características y sus atravesamientos institucionales y socio-políticos, con la finalidad de desarrollar procesos de emancipación individual y colectiva.

Las diferentes tendencias o modelos de formación docente entienden de diferente manera las relaciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Desde el tecnicismo, se adopta un modelo aplicacionista deductivo de capacitación, que separa la producción teórica de la ejecución, el pensamiento y la acción. En el constructivismo, se consolida la idea de reproducir en la capacitación, los lineamientos derivados de las teorías psicológicas. Se revaloriza el conocimiento psicológico pero se continúa con la [lógica](#) de aplicación de la teoría a la práctica pero con una mayor producción teórica, con una vinculación de alternancia entre la teoría y la práctica. En la tendencia crítico-reflexiva, la relación entre teoría y práctica es de mutua regulación. Cobra relevancia la reflexión sobre la práctica como instancia ineludible para regular la propia intervención y transformar el contexto de escolarización. La teoría no configura la práctica, sino que se construye a partir de ella y se constituye en herramienta para su [lectura](#) y transformación.

La Práctica Docente en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, atendiendo a las especificaciones curriculares del Perfil de Egresado de la Carrera Educación Inicial

En el escenario universitario, la práctica docente juega un papel importante para las universidades, aquí se citan criterios de Sabino (2000); Hurtado (1998); Arias (1999)

y Padrón (1999), donde la preocupación está dada en lograr una misión y visión compartida. Este aspecto ha conducido a que los académicos de los países iberoamericanos se reúnan y emitan opiniones acerca de lo que está pasando con la educación superior en América Latina y el Caribe (Organización de Estados Iberoamericanos, 1999). Se han propuesto reformas destinadas a mejorar la excelencia de los procesos y se han evaluado las leyes existentes para introducir modificaciones que estén enmarcadas en los intereses y necesidades de las naciones subdesarrolladas, las cuáles están afectadas por políticas que cada cierto tiempo se renuevan, olvidando que con ello no solo se está obstaculizando el bienestar de la población en todos sus niveles, sino también se logra un estancamiento de nuevas ideas que a futuro podrían resolver gran parte la crisis educativa que atraviesa las naciones latinoamericanas.

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, debe ser según lo expresado por Morles (1990) y Padrón (1999):

- Una universidad social, cuya misión y estructura se corresponda con la sociedad, que es cada vez más dinámica y compleja.

- Una universidad Nacional y Universal, que sirva a su pueblo pero que también contribuya a enriquecer la cultura de todos los pueblos del planeta. Que esté en contacto con lo cercano pero no olvide que la humanidad es una sola. Una universidad humanista, donde se pueda debatir con libertad, rigor y tolerancia, toda idea y corriente del pensamiento universal.

- Una universidad educadora, esto es un ambiente que no solamente entrena profesionales técnicamente capaces de desempeñar un oficio complejo, sino que también los forma para que sean emprendedores, honestos, responsables, racionales, creativos y socialmente solidarios.

- Una universidad creativa, crítica y autocrítica, cuya función principal es la producción intelectual (científica, técnica y humanística) para beneficio de su pueblo y de la humanidad. Una universidad que valora, produce y difunde la ciencia como medio para comprender mejor la realidad.

- Una universidad experimental, de hecho y no solamente de nombre y de intenciones que constantemente y en forma racional y crítica inventa o copia, aplica o evalúa sistemas de estudio y de enseñanza, modelos académicos, organizativos y administrativos y regímenes de evaluación y seguimiento con respecto a todos sus integrantes y estructuras.

- Una universidad autónoma, pero socialmente involucrada. Una universidad que conozca a su pueblo y a su entorno, que viva sus angustias y usa la libertad para servirle mejor, una universidad que cultiva la excelencia, pero con relevancia científica y social.

- Una universidad democrática, pero también meritocrática, en donde todos sus integrantes participan en su gobierno y administración.

- Una universidad moderna e innovadora, más eficiente, eficaz y productiva que la actual. Que produce más y mejores servicios con los mismos o menores recursos y es ejemplo organizativo y administrativo para otras instituciones.

- Una universidad abierta, todo el tiempo y para quien la necesite, más vinculada a la comunidad.

-Una universidad visionaria y política, en el sentido mejor de la palabra, con visión prospectiva, involucrada en la tarea de engrandecer nuestro país y en la lucha por la conformación de una gran nación latinoamericana que nos permita enfrentar con eficacia la existencia de otros centros y órganos de poder económico y político mundial.

En la perspectiva señalada, la práctica docente del profesional, según los lineamientos de la resolución n° 42 de fecha Caracas, 25 de Julio de 2005, que postula una base curricular de la Educación Inicial, contempla lo siguiente:

- Comprende desde su diversidad biológica personal y socio - cultural al niño y niña de 0 a seis años, su familia y la comunidad.

- Ejecuta acciones y proyectos para la búsqueda de espacios y estrategias de atención al niño a través de la autogestión, cogestión y la conformación de redes comunitarias.

- Demuestra sentido de pertenencia, identidad profesional, conocimiento y valoración de su misión educativa en la sociedad.
- Demuestra habilidades y destrezas para la evaluación tanto de su propio desempeño profesional como del desarrollo y aprendizaje alcanzado por el niño o la niña de 0 a 6 años.
- Demuestra habilidades y destrezas para planificar acciones de intervención pedagógica.
- Conducta ética, moral, social y cultural cónsona con los valores nacionales, regionales y locales que o capacitan para promoverla.
- Conciente de la vocación para el ejercicio de su profesión.
- Usa las tecnologías de la Información y la Comunicación como instrumentos de desarrollo profesional.
- Emplea estrategias de las diferentes manifestaciones artísticas para potenciar la creatividad en los niños de 0 a 6 años.
- Utiliza la didáctica bajo los principios y fundamentos del currículo oficial de Educación Inicial y con el nivel evolutivo de los niños y niñas de 0 a 6 años para favorecer su aprendizaje y su desarrollo integral.
- Aplica estrategias de enseñanza y aprendizaje para potenciar el desarrollo integral de la niña y el niño, e intervenir en los diferentes ámbitos de desempeño profesional de la Educación Inicial.
- Aplica estrategias para prevenir e intervenir en situaciones que puedan afectar su salud integral, la de los niños y la seguridad.
- Relaciona y transfiere procesos de aprendizaje en el desarrollo de su práctica profesional, lo cual implica revisar, ordenar y desarrollar habilidades del pensamiento efectivo para la solución creativa de los problemas.

- Capaz de dar y recibir afecto, a fin de contribuir con el desarrollo de la inteligencia emocional de niños y niñas.

- Conoce y aplica procesos procedimentales de investigación para la comprensión e intervención de los asuntos relacionados con su práctica pedagógica para mejorar su desempeño personal y profesional.

-Conocer acerca de la cultura general y saberes específicos, lo cual requiere de un aprendizaje permanente.

-Conoce ampliamente los procesos de desarrollo del ser humano, particularmente en la etapa de 0 a 6 años.

-Conoce las tendencias pedagógicas actuales.

-Conoce el contexto nacional y local donde ejercerá su praxis educativa.

-Utiliza la comunicación oral, escrita, gestual y corporal para la interacción.

-Aplica estrategias para el fomento de la paz, la democracia y la convivencia armónica en el trabajo cotidiano con los niños.

-Utiliza estrategias y recursos para integrar al centro educativo a los niños y niñas con necesidades educativas, amplias y pertinentes, consustanciado con la realidad del entorno educativo.

- Promueve, planifica y ejecuta trabajo diario bajo una percepción de trabajo social.

-Maneja estrategias efectivas de trabajo en equipo

- Equidad y garantía de la conciencia social

-Ejecuta acciones para promover la conservación, preservación y mejoramiento del ambiente con el fin de elevar la calidad de vida del niño.

Cuadro 1

Sistema de Variables

Objetivos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Técnica e Instrumento
<p>- Identificar en la práctica docente, las dimensiones en el hacer, ser, conocer y convivir.</p>	<p>Práctica docente</p>	<p>Ser - Hacer Conocer</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ejecuta proyectos -Misión educativa -Evaluación -Planificación de acciones de intervención pedagógica. -Conducta ética -Vocación de servicio -Usa Tecnologías de la comunicación e información. -Aplica estrategias -Utiliza la didáctica -Soluciona problemas -Afectividad 	<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>

Cont...

Objetivos	Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Técnica e Instrumento
<p>- Indagar en el proceso de facilitación el desarrollo cooperativo que se realiza en la carrera Educación Inicial.</p>	<p>Desarrollo Cooperativo</p>	<p>Convivir</p> <p>Emprender</p> <p>Cooperativismo</p>	<p>Comunicación oral y escrita</p> <p>Convivencia</p> <p>Integración escuela y comunidad</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Desarrollo sustentable</p> <p>-Investigación</p> <p>-Cultura general</p> <p>-Procesos de desarrollo</p> <p>-Atención al niño</p> <p>-Tendencias pedagógicas</p> <p>-Contexto nacional y local</p>	<p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p>
<p>Analizar los lineamientos de la Carrera Educación Inicial para el desarrollo de la práctica docente</p>	<p>Lineamientos de la Carrera Educación Inicial para el Desarrollo de la Práctica Docente</p>	<p>Currículo</p>	<p>Ejes curriculares</p> <p>Lúdico</p> <p>Afectividad</p> <p>Inteligencia</p> <p>Áreas de Aprendizaje</p> <p>Formación personal y social</p> <p>Relación con el ambiente</p> <p>Comunicación y representación</p>	<p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26,27</p> <p>28,29</p> <p>30, 31</p>	

Cordero (2008)

CAPÍTULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO

La metodología, está conformada por el conjunto de procedimientos que enfatizan en el desarrollo de la investigación y pone de manifiesto un diseño, tipo, población, muestra, entre otros, que son necesarios para responder con los objetivos relacionados con la práctica docente para el desarrollo cooperativo en la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure.

Enfoque Epistemológico

El hombre posee una de las mayores capacidades innatas más importantes y significativas como lo es el raciocinio, el cual utiliza para conocer la realidad del entorno que lo rodea. No obstante, solo con la capacidad de pensar, el hombre no encontraba respuestas a todos los fenómenos que estudiaba; por lo cual, establece según Hurtado y Toro (1997), “un modo de pensar y conocer que le es específico” (p. 26), a lo que se le denomina *episteme*, cuyo vocablo griego significa “conocimiento”.

Desde esta perspectiva, se originó lo que se denominó paradigma, el cual según Barrera (1998), señala como un conjunto de reglas y disposiciones escritas o no que hacen dos cosas: establecen o definen los límites e indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito. En tal sentido, surge el positivismo como paradigma dominante de las ciencias naturales y sociales, el cual se caracteriza por obtener el conocimiento a través de la experimentación. De acuerdo a lo antes mencionado, Hurtado y Toro (1997), señalan:

La metodología cuantitativa de investigación es positiva; hipotético-deductiva; particularista; objetiva; orientado a resultados; propias de las ciencias naturales; utiliza métodos y técnicas confiables, mensurables, comprobables; privilegio de la matemática y la estadística; formaliza hipótesis en fases operativas; la teoría que le sirve de base termina operacionalizada a través de procedimientos estandarizados; lo empírico se

privilegia por encima de lo teórico. (p. 42).

Según lo antes indicado, el paradigma positivista está centrado en la objetividad, confiabilidad, validez, hipótesis. Es por ello, que la presente investigación se sustenta en este paradigma tradicional de las ciencias sociales. En efecto, se utilizan instrumentos de recolección de información propios del marco epistémico positivista, tales como encuesta a través de un cuestionario de treinta y un (31) ítem.

Al realizar un estudio de investigación, es necesario considerar un apoyo epistemológico que sirva de base al enfoque paradigmático y metodológico de la misma. En este estudio en particular la investigación se enmarca en los postulados del paradigma cuantitativo, que de acuerdo a lo señalado por Hurtado y Toro (1997), “se orienta a resultados, utiliza métodos y técnicas confiables, medibles, comprobables, proporciona datos matemáticos y estadísticos” (p. 42).

Para estos autores el paradigma antes mencionado es el más indicado y confiable pues mide los resultados a través de datos y que debido a su objetividad, los mismos son irrefutables a menos que se alcance una mejor explicación de la teoría que lo sustenta para abordar la temática práctica docente y desarrollo cooperativo.

Diseño de Investigación

El diseño seleccionado corresponde con el diseño de Campo, que según Sabino (2000):

Los diseños de campo son los que se refieren a los métodos a emplear cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo; estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza (p.76).

En la perspectiva señalada, el diseño de Campo, permitió que la investigadora interactúe directamente con la realidad en la medida que recolectó datos del hecho o

fenómeno en estudio como es la práctica docente, en el marco de un conjunto de relaciones de interacción, diálogo, participación, lo cual sitúa a la universidad como contexto amplio, donde se producen acciones para beneficio de otros.

Población

La población objeto de estudio está conformada por los 47 profesores de la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Según Arias (1999) “La población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan: los elementos o unidades (Personas, instituciones o cosas), a los cuales se refiere la investigación” (p.17).

Muestra

La muestra según Arias (1999) “es un subconjunto representativo de un universo o población” (p.49). En este aspecto se consideraron todos los cuarenta y siete (47) profesores, por ser una muestra finita y también porque es viable la aplicación del instrumento a los profesores de la Carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Apure.

Técnicas para la Recolección de Datos

La técnica de recolección de datos que se seleccionó fue la encuesta que según Canadá (2001), “se recopila información directamente del sujeto” (p.45). Este permite la libertad de expresión de los individuos investigados. La encuesta debe presentarse espontáneamente para describir completa y detalladamente los grupos y situaciones en estudio.

Instrumento para la Recolección de Datos

El instrumento que se utilizó para recolectar datos e información relacionada con la investigación fue un cuestionario estructurado. Al respecto Bisquerra, (2000), plantea que “Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, características o variables que son objeto de estudio” (p.88).

El instrumento estuvo conformado por treinta y un (31) preguntas, repartidos así: para la variable I: Práctica Docente, dieciséis (16), para la variable desarrollo cooperativo, seis (6) y nueve (9) ítems para la variable: Lineamientos.

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Validez

El proceso de validación, según Hernández y otros (1998), señalan que “La validez es la eficacia con que un instrumento mide lo que se desea” (p. 238). (Ver anexo A).

Confiabilidad

La confiabilidad es un termino que según Ruiz (1998) “es equivalente a estabilidad y predictibilidad” (p. 44). Para el caso de la presente investigación se utilizará una confiabilidad de consistencia interna en la cual se aplicará Kuder y Richardson. Ver anexo C

En atención a lo expresado por Ruiz (1998), Kuder y Richardson en el año de 1937, desarrollaron varios modelos para desarrollar la confiabilidad de consistencia interna de una prueba, siendo uno de los más conocidos la fórmula 20, el cual se representa de la siguiente manera:

$$r = \frac{vt - \sum pq}{n}$$

r, es el coeficiente de confiabilidad
n, es el número de ítems que contiene el instrumento
vt, es la varianza total de la prueba
 $\sum p \times q$, es la sumatoria de la varianza individual de los ítems

$$r = \frac{\quad}{n - 1} * \frac{\quad}{vtg}$$

Procedimientos

Para la realización de la presente investigación se procedió con las siguientes fases:

Revisión Bibliográfica

La misma se llevó a cabo a través de la recopilación de diversos materiales de tipo bibliográfico y documentales, seleccionados de acuerdo a la investigación cuya información es relevante para el desarrollo de dicho trabajo.

Presentación y Organización de los Datos

Se realizó a través de la ubicación de información en cada uno de las partes del trabajo, la cual permitirá poner en práctica un tipo de lectura selectiva que facultará la propiedad para detenerse en los puntos elementales, que contribuirán con la ordenación del material, según los puntos y sub-puntos que se desarrollan dentro de la investigación, analizándolos en forma cronológica, con el fin de considerar el contenido que conforma el marco teórico de la investigación.

Análisis e Interpretación de la Información

Servirá para poner en práctica la operación lógica, que consistió en las identificación, explicación y examen minucioso de cada uno de los elementos integrantes de una determinada escritura, que sustentarán los aspectos que se aclararon en los objetivos específicos de la investigación.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados de aplicar el instrumento, cuyas respuestas estuvieron ubicadas en las categorías Si y No. Se trabajó la información obtenida mediante cuadros y gráficos alusivos a las tres variables en estudio: Práctica Docente, Desarrollo Cooperativo y Lineamientos curriculares.

Variable I. Práctica Docente

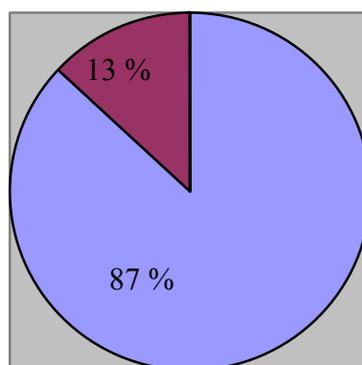
Cuadro 2. Distribución de Frecuencias de la Variable I. Práctica Docente

N°	Ítem	SI	Fr	NO	Fr
01	Ejecuta Proyectos	47	100	-	-
02	Posee una misión educativa definida	47	100	-	-
03	Evalúa su desempeño y el de otros	47	100	-	-
04	Planifica acciones de intervención pedagógica	40	85	7	15
05	Posee una conducta ética ajustada a su rol de facilitador userrista	38	81	9	19
06	Considera que su vocación de servicio está presente en todo momento	44	94	3	6
07	Usa tecnologías de la Comunicación e Información	20	43	27	7
08	Aplica estrategias para que su práctica docente sea óptima y ajustada a los requerimientos del nivel de Educación Inicial.	47	100	-	-
09	Utiliza didáctica en su práctica docente	47	100	-	-
10	Soluciona problemas en el entorno universidad y comunidad	47	100	-	-
11	Establece lazos afectivos con sus participantes que permite la elevación del rendimiento académico	40	85	7	15
12	Establece una comunicación oral, escrita, gestual, entre otros con sus participantes	30	64	17	36
13	Convive usted con otros para a partir de allí fijar las directrices que le ayuden a consolidar su práctica docente	21	45	26	55
14	Ha consolidado la integración escuela - comunidad cuando propone estrategias dirigidas a una práctica docente fortalecedora de procesos	47	100	-	-
15	Trabaja en equipo	47	100	-	-
16	En su práctica docente ayuda a	47	100	-	-

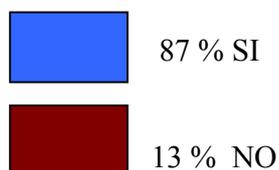
	fomentar el desarrollo sustentable			
Total Promedio		87	6	13

Fuente Cordero (2008)

Gráfico 2. Distribución porcentual de frecuencias de la variable I.



LEYENDA:



Como puede observarse el gráfico, el porcentaje mayor está ubicado con la categoría Si con el 87 % y la opción No con el 13 %. Se detecta, una práctica docente que se ejercita atendiendo a las principales dimensiones del ser humano y son conceptualizadas en el currículo del sistema educativo venezolano. En especial la Educación Superior, posee ciclos para el estudio y el avance en el aprendizaje permanente, todo orientado hacia posibilidades de ejercicio docente en una sociedad que avanza con ritmo acelerado, además se promueve una actitud abierta, cooperativa, que en la carrera de Educación Inicial de la UNESR, se perfila para la redimensión de

una cultura social de avanzada, todo ello sobre la base del paradigma multiplicador que plantea el escenario de la complejidad y desarrollo sostenible.

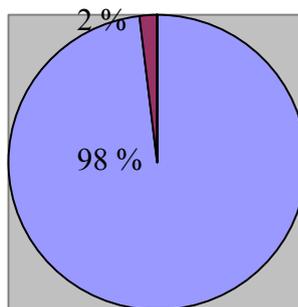
Variable II. Desarrollo Cooperativo

Cuadro 3. Distribución de Frecuencias de la Variable II. Desarrollo Cooperativo

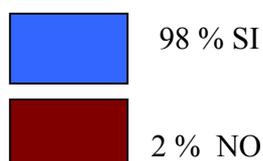
N°	Ítem	SI	Fr	NO	Fr
17	Ejecuta la investigación como función que contempla la universidad	47	100	-	-
18	Contribuye a la construcción de una cultura emergente con sus facilitados e impacta en el contexto universitario	47	100	-	-
19	Conoce los procesos de desarrollo en los cuales el niño y niña de 0 a 6 años posee	47	100	-	-
20	Posee conocimiento de la atención al niño en el nivel de Educación Inicial	47	100	-	-
21	Las tendencias pedagógicas están ajustadas al nivel de Educación Inicial.	47	100	-	-
22	Considera que en el contexto nacional y local se ha de promover una práctica docente centrada en las necesidades e intereses del estudiantado	40	85	7	15
Total Promedio		46	98	1	2

Fuente: Cordero (2008)

Gráfico 3. Distribución porcentual de frecuencias de la variable II. DESARROLLO COOPERATIVO



LEYENDA:



Se detecta en el cuadro 3 y gráfico 3, que el porcentaje mayor está ubicado en la categoría del Si con el 98 %, continúa el No con el 2 %. En sentido se observa que la variable desarrollo cooperativo posee indicadores relacionados con la investigación, construcción de una cultura emergente, procesos de desarrollo, atención integral del niño, tendencias y contexto social. Lo más significativo de la situación en estudio, es la oportunidad para constituir una práctica docente enmarcada en el desarrollo cooperativo de tal manera que hace posible la apertura de procesos, el protagonismo en la acción social, cultural, promovida por los teóricos. E allí que la variedad en la participación proyecta una visión holística, integrada a la ejecución del programa educativo sobre bases fuertes, la andragogía y el fomento de una actitud ciudadana para beneficio del individuo con su entorno.

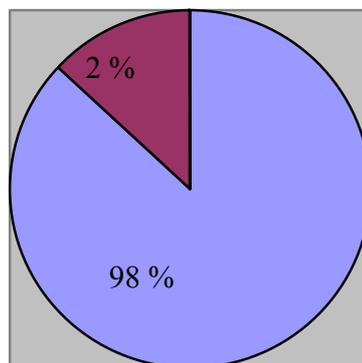
Variable III. Lineamientos

Cuadro 4. Distribución de Frecuencias de la Variable III. Lineamientos

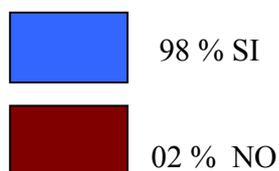
Nº	Ítem	SI	Fr	NO	Fr
23	En atención a los lineamientos establecidos para la Carrera Educación Inicial, considera que el eje curricular lúdico fortalece la práctica del docente	47	100	-	-
24	El eje curricular afectividad es un elemento básico para una práctica docente eficaz	47	100	-	-
25	Cuando desarrolla su práctica docente ha contribuido al desarrollo de la inteligencia del participante	40	85	7	15
26	Su formación personal es eficaz	47	100	-	-
27	La socialización ha generado que su práctica docente se fortalezca	47	100	-	-
28	Establece una relación con el ambiente fortalecedora de procesos andragógicos	47	100	-	-
29	Contribuye a una práctica docente sana en espíritu y apropiada a las necesidades de contexto social	47	100	-	-
30	Considera que la comunicación es fundamental para una práctica docente en el nivel de Educación Inicial	47	100	-	-
31	Representa su rol de facilitador en todo momento	47	100	-	-
Total Promedio		46	98	1	2

Fuente: Cordero (2008)

Gráfico 4. Distribución porcentual de frecuencias de la variable III. Lineamientos



LEYENDA:



En el cuadro 4 y gráfico 4, el porcentaje de mayor proyección oscila para la opción de respuesta Si con el 98 % y el 2% restante para la categoría No. E puede englobar aspectos como: actividades lúdicas, desarrollo, socialización, andragogía, conducta ética, comunicación, rol de facilitador, entre otros importantes puntos. En esta perspectiva, los lineamientos del nuevo diseño curricular que posee la carrera de Educación Inicial en la Universidad Simón Rodríguez, al parecer están aceptados ampliamente por los profesores del claustro universitario, sin embargo a manera de ensayo, por cuanto se plantean nuevas revisiones del material instruccional para la carrera, la actitud del docente en esta oportunidad es avanzar para profundizar mejor su actuación en el marco de la reflexión, el trabajo cooperativo y la inserción de estrategias andragógicas que estén acordes con el participante de la carrera. Por ello se considera que la variable lineamientos fortalece la práctica docente y la direcciona hacia el desarrollo cooperativo pleno.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la sociedad del pensamiento, como ya está constituida, se genera una mentalidad para la construcción de un escenario para la participación social, y el desarrollo cooperativo en las comunidades tiende hacia la constitución de aldeas universitarias y mucho más allá establecer lazos para promover una actitud docente, cuya práctica se revitalice por una conciencia progresista y con espíritu constructivista. En este marco, es posible constituir una práctica docente en la carrera de Educación Inicial de la Universidad Simón Rodríguez, con ayuda de procesos de formación, como por ejemplo los postgrados que se han aperturado en los últimos años, además de oportunidades de estudio en todos los ámbitos del conocimiento, genera en el facilitador, un impacto cultural para su inserción protagónica en la sociedad del siglo XXI. Se destaca la variedad de saberes y la dimensión de un ser humano que mantiene un equilibrio con su mundo fortalecedor. Los lineamientos curriculares que se han proyectado para la carrera de Educación Inicial, se constituye en una oportunidad para la reflexión, el cambio de paradigma educativo y la fuerza innata que mueve desde la introspección una conducta para la acción social, ya planteada por Parson, y la homogeneidad entre facilitador - participante, ubicándose en un mismo nivel.

En el marco anteriormente señalado, es de mucha ayuda, la comunicación entre facilitador - participante, pues en el sistema andragógico, participativo y cooperativo, planteado en la UNESR, emerge un ser humano integrado a la sociedad, con una visión holística y en el fomento de una práctica docente que tiende hacia el igualitarismo social, pues el constante desequilibrio en cuanto a una decadencia de procesos y roles no acordes a un deber ser del docente, lo transforma en una persona hipócrita, desprovista de una valoración para converger en la valoración del otro, respetar su espacio, su forma de ser y en perspectiva limitada crear un estado de hondas implicaciones psicológicas-afectivas, que fracturan el buen vivir y condicionan al ciudadano común a la decadencia de su autoestima, además de perpetrar una actitud apática para mantenerse en una conciliación de ideas que conduzcan hacia la excelencia educativa. Partiendo de ello, se presentan a continuación conclusiones y recomendaciones, en atención a los objetivos propuestos.

Conclusiones

Se aplica en el marco precedente, la necesidad de participar, cooperar, prever situaciones no apropiadas para el desarrollo de una práctica educativa que constantemente encuentra puntos inconexos, pues es posible, que el facilitador de la carrera de Educación Inicial encuentre ayuda a su proceso de formación, gracias a la cooperación que estable con otros, puede ser colegas, amigos, participante, sociedad en general. Partiendo de ello se concluye lo siguiente:

- La práctica docente desarrollada por los facilitadores de la carrera Educación Inicial, está sustentada en la cooperación, el lineamiento curricular que contempla el programa educativo, además de la consideración de una apertura social que fortalece la reflexión, la conciencia progresista y la consolidación de una cultura para valorar a los demás.
- El desarrollo cooperativo, está planteado de múltiples maneras, la de mayor consideración está en la participación del facilitador con otras personas en un ambiente de trabajo apto, acorde con o expectativas y necesidades humanas, de tal manera que abre una ventana para el protagonismo y la reinención de procesos, aunado a la aptitud de avanzada que se plantea en el siglo XXI.
- Los lineamientos curriculares para la carrera de Educación Inicial en la UNESR, sugieren la preocupación para colocarse a la vanguardia de los cambios trascendentales del ser humano, considera el ser (ontología), el hacer (metodología), conocer (epistemología), convivir (axiología), todos ellos ejes motores de la sociedad de pensamiento y el desarrollo de una persona con conocimientos y experiencias muy ricas, proyectando en gran medida la personalidad innata que yace dentro de cada uno.

Recomendaciones

Con los cambios promovidos en la tercera reforma universitaria, sobre la base del compromiso del hombre consigo mismo y considerando que el estudio de la práctica docente es de amplio espectro, se sitúa el compromiso, la diversificación de las disciplinas que se trascomplejizan y fomentan un pensamiento liberador, ya expresado por Prieto y Otros, se hace necesario puntualizar en las siguientes sugerencias:

- La práctica docente requiere de tiempo y dedicación permanente, por lo que se hace necesario atender las demandas de los facilitadores, proporcionando, recursos materiales, financieros, tecnológicos que contribuyan a su formación académica, todo con la ayuda institucional e intrainstitucional.
- El desarrollo cooperativo que se promueve para una práctica docente revitalizadora con sentido altruista, posee gran aceptación social, sin embargo ha de hacerse extensivo a todos los niveles del sistema educativo venezolano que implique un compromiso y guía de otros para lograr un Estado consolidado en la educación integral que requiere el ser humano.

REFERENCIAS

- Acosta, R. y Alfonso, J. (2005): *Didáctica Interactiva De Lenguas. Palacio De Las Convenciones*. Ciudad De La Habana, Cuba.
- Alen, B. y C. Delgadillo 1994 [Capacitación docente](#): aportes para su didáctica. [Tesis-Grupo Editorial Norma. Buenos Aires](#).
- Apple, M. y N. King 1977 ¿Qué enseñan las escuelas?. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal. [Madrid](#). 1985.
- Arias F. (1999). *El Proyecto de Investigación*. Guía para su elaboración. Caracas: Episteme.
- Ausubel, D.; J. Novak y H. Hanesian 1963 [Psicología Educativa](#). Trillas. [México](#) 1986.
- Baquero, R. (1999). *Vigostky y el Aprendizaje Escolar*. Argentina: Editorial Aique.
- Barrera, M. (1999). *El Intelectual y los Modelos Epistémicos*. Caracas: Fundación Sypal.
- Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.*
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa*. Guía Práctica. Barcelona: Ceac.
- Brubacher, M., Pyne, R. & Rickett, K. (1990). *Perspective On Small Group Learning*. *Rubicon Publishing Inc. Canada*.
- Bruner, J.S. (1971): "The Process Of Education Revisited." *Phi Delta Kappan* 53
- Canadá, L. (2001) *La Investigación en Educación*. México: Limusa
- Carr, W. (2002). *Una Teoría para la Educación*. Tercera edición. Madrid: Morata.
- Carr, W. y S. Kemmis 1988 *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

- Carrero, y Otros. (2005). *El Pedagógico de Estudios a Distancia: Una utopía realizable siglo XXI*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
- Carrión Y. (1996). *Excelencia Mental*. Caracas: Paidós.
- Castellanos, (2004), *Modelo Participativo Social para la Equidad en la Educación Superior*. Tesis doctoral de la Universidad Bicentennial de Aragua, estado Aragua.
- CINDE/UNICEF (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe*. (pp. 8 – 18). Panamá: Autor.
- Coll, C. 1988 *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós. Barcelona 1992.
- Coll, C. 1990 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós. Barcelona.
- Colmenares L. (2003). *Plan de Gestión para la Transformación de la Praxis Académica, orientado hacia la productividad del Docente*. Tesis de Maestría de la Universidad Rómulo Gallegos.
- CONFESSORE, G. J. & CONFESSORE, Sh. J. (1992): *Guide Posts To Self-Directed Learning*. Organization Design And Development, Inc. USA.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662 (Extraordinario), Diciembre 23, 1999*.
- Contreras Domingo, J. 1994 *¿Cómo se hace?* en Cuadernos de Pedagogía. N° 224. Madrid.
- Dewey J. (1916): *Democracy And Education*. New York. Macmillan.
- Díaz, R. (1998). *La Reforma Educativa en Venezuela*. Revista Educación ° 182. Caracas, Venezuela.

Diccionario de la Lengua Española (2003). Madrid: España.

Elliot, J. 1990 *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

Enciclopedia de la Psicopedagogía (2000). España: Océano.

Enciclopedia de Pedagogía Práctica (2004). *Escuela para Educadores*. Colombia: Grupo Dasa.

Enciclopedia General de Educación (2000). España: Océano.

Escurre, A.; C. De Lella y P. Krotch 1990 *Formación docente e innovación educativa*. Grupo editor. Buenos Aires.

Galeano, E. (1999). *Las Venas Abiertas de América Latina*. Colombia: TM Editores

García, A. y Muñoz, J. (2003). *Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el Siglo XXI*. *Revista Española de Pedagogía* n° 228 (mayo – agosto de 2004). <http://www.revistadepedagogia.org/repul.htm> (Consulta Junio, 2005).

García, G. (2005). *La nefasta historia de los auges del ingreso petrolero*. *Diario Ultimas Noticias* (Abril 10, 2005). Caracas, Venezuela.

García T. (2006). *Modelo Teórico Educativo centrado en el Desarrollo Sustentable que oriente la Participación Cooperativa en la Gestión Ambiental Local*. Tesis de Maestría de la Universidad Bicentennial de Aragua.

Giroux, H. 1990 *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.

González Cuberes, M. T. 1991 *El Taller de los talleres*. Estrada. Buenos Aires.

Hernández y Otros (1998) *Metodología de Investigación*. México: MacGraww – Hill.

Hurtado J (1998). *La Investigación Holística*. Caracas: Sypal.

Kemmis, S. (1983). *Action Research*. Londres: Pergamon

- Ley Orgánica de Educación (1980). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 2635 (Extraordinaria). Julio 28, 1980.
- Liston, D. y K Zeichner 1993 Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Morata. Madrid.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la Teoría de Sistemas*. Méxicico – Barcelona: Anthropos.
- Maldonado, (2003), *Propuesta de Estrategias sustentada en una cultura democrática para la formación del ciudadano participativo*. Tesis de Maestría de la Universidad Simón Rodríguez, Los Teques.
- Martínez Bonafé, J. 1991 Proyectos curriculares y práctica docente. Diada. Sevilla.
- Ministerio de Educación Superior (2005). *Educación Superior: Estadísticas..*
Disponible: <https://www.me.gov.ve/modules.php?name=Conteni2&pa=showpagina&pid=186> (Consulta 2004, Septiembre 10).
- Morín, E (2000). *La cabeza bien puesta*. (Mahler, P. trads) Buenos Aires: Nueva Visión. (Obra original publicada en 1999).
- Morles V. (1990). *La Educación Superior en Venezuela*. Caracas: Auor.
- Nilsson, H. (2006). *Transformación a través de la Integración: Una Actividad Teórica para el Análisis del Desarrollo del Niño en el Preescolar y la Escuela Elemental*. Tesis doctoral de la Universidad de Helsinki en Finlandia.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/nilsson/transfor.pdf> (Consulta en Junio, 2007).
- Organización de las Naciones Unidas, para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). Alfabetización para todos una década de la alfabetización de Naciones Unidas. Consulta (<http://www.fronesis.org/documentos>)
- Padrón J. (1999). *Tres Críticas al Paradigma Emergente*. Caracas: UNESR.

- Parra, G. y M. Pasillas 1991 Lo sustancial y lo accesorio en el curriculum. Revista Argentina de Educación. Año 1y educación. Un [debate](#) silenciado en la Argentina del 90. [Libros](#) del Quirquincho. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. 1993 Enseñanza para la comprensión. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Pérez Gómez, A. 1993 La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid.
- Piaget, J. 1970 Psicología y [epistemología](#). Planeta-Agostini. Barcelona 1985.
- Pichón Riviere, E. 1985 El proceso grupal. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Porlán, R. 1993 Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Díada. Madrid.
- Ruíz T., (1998) *La Confiabilidad de Instrumentos Educativos*. Caracas: Universidad del Zulia.
- Sabino, C (2000) *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Sacristán, J. (2000). *La Educación Obligatoria: su sentido Educativo y Social*. Madrid: Morata
- Schön, D. 1987 La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo [diseño](#) de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. MEC. Barcelona.
- Schwab, J. 1983 Un enfoque práctico como [lenguaje](#) para el curriculum. En J. Gimeno Sacristán y M. A. Pérez Gómez, La enseñanza, su teoría y su práctica. Akal. Madrid.
- SEGURA, M. E. Y Otros (2005): *Teorías Psicológicas y Su Influencia En La Educación*. Editorial Pueblo Y Educación. Ciudad De La Habana.
- Stenhouse, L. 1987a La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.
- Stenhouse, L. 1987b Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.

- Trepat Cristofol, Comes, Pilar. (1999). *El tiempo y el contexto en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó de Serveis Pedagógica.
- UNESCO (1992). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Paris: UNESCO.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2005) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: UPEL.
- Vigostsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VIGOTSKY, L. S. (1978): *Pensamiento Y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. Cuba. 1978.
- Vygostsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona 1988.
- Zabalza, M. A. 1987 *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. Narcea. Madrid

A N E X O S

ANEXO A

INSTRUMENTO

LA UNIVERSIDAD QUE SIEMBRA

**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
UNELLEZ - APURE**

Presentación

**PRÁCTICA DOCENTE PARA EL DESARROLLO COOPERATIVO EN LA
CARRERA EDUCACIÓN INICIAL**

ANEXO A

INSTRUMENTO

Instrucciones: A continuación se presenta un conjunto de ítems enumerados del 1 al 31. Por favor marque con una equis (x), la selección que considere más apropiada.

Variable I. Práctica Docente

Nº	Ítem	Si	No
01	Ejecuta Proyectos		
02	Posee una misión educativa definida		
03	Evalúa su desempeño y el de otros		
04	Planifica acciones de intervención pedagógica		
05	Posee una conducta ética ajustada a su rol de facilitador userrista		
06	Considera que su vocación de servicio está presente en todo momento		
07	Usa tecnologías de la Comunicación e Información		
08	Aplica estrategias para que su práctica docente sea óptima y ajustada a los requerimientos del nivel de Educación Inicial.		
09	Utiliza didáctica en su práctica docente		
10	Soluciona problemas en el entorno universidad y comunidad		
11	Establece lazos afectivos con sus participantes que permite la elevación del rendimiento académico		
12	Establece una comunicación oral, escrita, gestual, entre otros con sus participantes		
13	Convive usted con otros para a partir de allí fijar las directrices que le ayuden a consolidar su práctica docente		
14	Ha consolidado la integración escuela - comunidad cuando propone		

	estrategias dirigidas a una práctica docente fortalecedora de procesos		
15	Trabaja en equipo		
16	En su práctica docente ayuda a fomentar el desarrollo sustentable.		
N°	Ítem	Si	No
17	Ejecuta la investigación como función que contempla la universidad		
18	Contribuye a la construcción de una cultura emergente con sus facilitados e impacta en el contexto universitario		
19	Conoce los procesos de desarrollo en los cuales el niño y niña de 0 a 6 años posee		
20	Posee conocimiento de la atención al niño en el nivel de Educación Inicial		
21	Las tendencias pedagógicas están ajustadas al nivel de Educación Inicial.		
22	Considera que en el contexto nacional y local se ha de promover una práctica docente centrada en las necesidades e intereses del estudiantado		
Variable III. Lineamientos			
23	En atención a los lineamientos establecidos para la Carrera Educación Inicial, considera que el eje curricular lúdico fortalece la práctica del docente		
24	El eje curricular afectividad es un elemento básico para una práctica docente eficaz		
25	Cuando desarrolla su práctica docente ha contribuido al desarrollo de la inteligencia del participante		
26	Su formación personal es eficaz		
27	La socialización ha generado que su práctica docente se fortalezca		
28	Establece una relación con el ambiente fortalecedora de procesos andragógicos		
29	Contribuye a una práctica docente sana en espíritu y apropiada a las necesidades de contexto social		
30	Considera que la comunicación es		

	fundamental para una práctica docente en el nivel de Educación Inicial		
31	Representa su rol de facilitador en todo momento		

Fuente Cordero (2008)

ANEXO B
VALIDACIÓN

ANEXO B
INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

ÍTEM	CLARIDAD	CONGRUENCIA	OBSERVACIÓN
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			

31			
----	--	--	--

Datos de Identificación del experto

Nombre y Apellido

C.I. _____ **FIRMA:** _____

ANEXO C

CONFIABILIDAD

Confiabilidad según Kuder y Richardson

$$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum Pq}{s^2} \right]$$

P: Es la proporción de preguntas correctas,
q : Proporción de preguntas incorrectas

S² : Varianza de los puntajes

$$\sum P.q = 2.96$$

$$S \text{ ----> } \sigma^2 = (4.98)^2 = 24.8$$

$$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{\sum Pq}{s^2} \right]$$

$$KR_{20} = \frac{26}{26-1} \left[1 - \frac{2.96}{24.8} \right]$$

$$KR_{20} = \frac{26}{25} [1 - 0.11]$$

$$KR = 1.04 * [0.89] \text{ ---> } KR = 0.92$$

La confiabilidad de instrumento se ubica en un rango de muy alta al ubicarse en una escala de rango 0.81 – 1.

En razón del resultado anterior, se demuestra que los ítem están validados en su constructo de lo cual se infiere que puede aplicarse libremente los instrumentos a la población en estudio.