Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS EJES INTEGRADORES

www.bdigital.ula.ve

Autora: Rosmira del Carmen Salazar G.
Tutora: Dra. Stella Serrano de Moreno

Mérida, mayo de 2016

C.C Reconocimiento

Tesis de Grado presentada como
requisito final para optar al título de Doctora en Educación

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Agradecimiento

A *DIOS* y a *María Santísima* por escuchar cada una de mis suplicas.

A mi tutora Dra. *Stella Serrano de Moreno* por su el acompañamiento; por el tiempo dedicado a las lecturas, reflexiones y aportes; por su constancia en el desarrollo de esta investigación; por brindarme su cariño y apoyo en momentos especiales; por su confianza en la construcción de esta meta. La llevaré siempre en mi memoria como un ejemplo digno a seguir por su capacidad de trabajo extraordinaria, su dedicación y riqueza humana.

A la ilustre *Universidad de Los Andes*, especialmente al Doctorado en Educación por brindarme la oportunidad de elevar mi formación humana y profesional para continuar ofreciendo lo mejor de mí a la Educación de mis alumnos.

A los profesores *Dra. Begoña Tellería, Aníbal León* y todos los doctores que forman parte de este honorable programa de formación e investigación por las importantes enseñanzas y ejemplo de superación y mística de trabajo.

www.bdigital.ula.ve

A la TSU *Virginia Rivera* por sus atenciones, su ayuda y colaboración durante el transcurso del doctorado.

A mi *familia* por su cariño y apoyo.

A las Doctoras *Aracelis López, Alix Madrid y Raquel Márquez por sus* comentarios críticos, sus aportes metodológicos y su apoyo siempre presente.

A los *docentes* que participaron en esta investigación, quienes me aportaron su tiempo y sus experiencias.

A todos mis más profundo agradecimiento.

C.C Reconocimiento

Dedicatoria

A Dios padre todo poderoso y a María Santísima por regalarme el don de la vida y la salud, por iluminar mi camino y darme fuerza para lograr la culminación de esta Tesis Doctoral.

A mis padres quienes han dado todo por verme feliz. No tengo palabras para valorar lo que ustedes han hecho por mí.

A mis hermanas, cuñados, cuñadas y sobrinos por ser parte de mis pensamientos constantes.

A Ysrrael por su estímulo para que culminara esta Tesis Doctoral. Por su cariño y confianza.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Índice general

	pp.
Agradecimiento…….....	iv
Dedicatoria…….....	v
Lista de cuadros…….....	vi
Lista de figuras…….....	vi
Resumen……...	ix
Introducción……...	10
Capítulo 1. Planteamiento del problema……	14
Objetivo general…….	22
Objetivos específicos……	22
Justificación del estudio……..	23
Resumen del capítulo……...	28
Capítulo 2. Marco teórico referencial……	29
Antecedentes de la investigación……	29
Fundamentación teórica……	44
El pensamiento complejo……..	45
El pensamiento del profesorado: las perspectivas docentes….	47
Concepciones epistemologías de los profesores……..	49
Teorías Implícitas……	50
El conocimiento empírico de los profesores…….....	54
Concepciones didácticas de los profesores…….....	55
El Modelo didáctico personal……	57
Teoría subjetiva del aprendizaje……..	58
Los ejes integradores curriculares en la Educación Primaria, en Venezuela……..	59
Eje integrador Ambiente y Salud Integral…….	70
Eje integrador Lenguaje y Comunicación…….	72
Eje integrador Valores, Derechos Humanos y Cultura por la Paz y Vida……	74
Justificación teórico-práctica de los ejes integradores en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de primaria en Venezuela …….....	75
Dimensión pedagógica de los ejes integradores……..	81
Síntesis del Cuerpo Teórico. ……	85
Capítulo 3. Marco metodológico…….	87
Marco epistemológico……...	87
Método de investigación……..	88

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Diseño de investigación…… 89
Sujetos del estudio…… 90
Técnicas e instrumentos de investigación…… 91
Análisis de los datos de investigación…….. 93
Nivel de objetividad del estudio…… 96
Síntesis del capítulo…… 96

Capítulo 4. Análisis de los datos y presentación de resultados…. 97

Análisis de las categorías y subcategorías que describen las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores…….. 115
Análisis de las categorías y subcategorías que describen las concepciones didácticas de los docentes sobre los ejes integradores……. 168
Discusión de los hallazgos…… 182

Capítulo 5. Generación de la teoría emergente y conclusiones…….. 187
Hacia una aproximación teórica del conocimiento epistemológico y didáctico de los docentes sobre los ejes integradores en el contexto de la Educación Primaria…… 188
Introducción…… 188
Concepciones epistemológicas…… 191
Concepciones didácticas…… 197
Conclusiones generales…… 203
Implicaciones de la investigación. ……..……...…….. 212

Referencias bibliográficas. …… 215
Anexos…….. 227
A. Consentimiento Informado……... 228
B. Guión de entrevista aplicado a los docentes para conocer las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. …… 229
C. Guión de entrevista aplicada a los docentes para conocer las concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje…….. 231
D. Registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes. Primer grupo focal de discusión para conocer las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores y

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje……. 232
E. Registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes. Segundo grupo focal de discusión para conocer la reflexión sobre el ámbito del conocimiento didáctico de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje…….. 234

Lista de cuadros

pp.
1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos en atención a los objetivos. …… 93
2 Categorías, subcategorías y ejemplo de evidencias en la entrevista individual y en el grupo focal de discusión acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores…… 99
3 Categorías, subcategorías y ejemplo de evidencias en la entrevista individual y en el grupo focal de discusión acerca de cómo los docentes han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores…… 103
4 Categorías, subcategorías y ejemplo de evidencias en la entrevista individual y en el grupo focal de discusión sobre los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral…… 104
5 Concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores…… …… 155
6 Categorías, subcategorías y ejemplo de evidencias en la entrevista individual y en el grupo focal de discusión acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo curricular en relación con los ejes integradores…… 164
7 Concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores……. 175

Lista de figuras

pp.
1 Diagrama emergente de interrelaciones entre categorías y subcategorías…… 187

C.C Reconocimiento

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LOS DOCENTES SOBRE LOS EJES INTEGRADORES

Autora: Rosmira del Carmen Salazar G.
Tutora: Dra. Stella Serrano de Moreno

RESUMEN

La presente investigación desarrolla un análisis de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio se fundamentó epistemológicamente en el enfoque cualitativo a través del método *Teoría Fundamentada*. Para su desarrollo se seleccionó un grupo de ocho docentes de una escuela pública nacional del municipio Tovar del estado Mérida. Los datos fueron obtenidos a través de la técnica de la entrevista y los grupos focales de discusión. El procedimiento para el análisis se ejecutó en cuatro etapas: 1) codificación abierta, 2) codificación axial, 3) elaboración del diagrama y 4) construcción de la teoría sustantiva para hallarle significado al fenómeno de estudio. Los resultados del análisis de datos permitieron definir que: 1) el conocimiento epistemológico que los docentes tienen sobre los ejes integradores es de naturaleza experiencial, 2) los modos de acción de los ejes integradores se conciben con escasa reflexión y acción, alejados de todo enfoque integrador de contenidos, 3) las concepciones didácticas sobre los ejes integradores estuvieron representadas por un modelo didáctico tradicional de la enseñanza en el que lo más relevante es la cantidad de contenidos, 4) la evaluación es concebida como un proceso en desarticulación con los demás elementos curriculares y 5) la teoría que emergió de los datos permite comprender que el conocimiento epistemológico y didáctico de los docentes sobre los ejes integradores es de carácter empírico, esto explica la contradicción entre lo que manifiestan los docentes, que suele ser un discurso más elaborado y lo que hacen en las aulas, más cercano a un modelo didáctico tradicional de la enseñanza.

www.bdigital.ula.ve

Palabras clave: concepciones epistemológicas, concepciones didácticas, ejes integradores, conocimiento empírico.

C.C Reconocimiento

INTRODUCCIÓN

El pensamiento, las creencias y las concepciones de los docentes varían en función de la cosmovisión que han construido a través de su formación académica, de su experiencia, de su interacción con los estudiantes y colegas, de sus motivaciones, valores propios e institucionales y de los rasgos de personalidad, es decir, que en la construcción de las concepciones de los docentes intervienen factores cognitivos, sociales, personales, culturales y educativos, los cuales conforman el sustrato desde el que los docente configuran su concepción y su práctica pedagógica. De esta manera, las concepciones inciden, directa e indirectamente, en la práctica docente, en la manera como se planifica, se desarrollan las acciones pedagógicas y se evalúan los aprendizajes.

El pensamiento, las creencias y concepciones de los educadores determinan todo lo que éstos proyectan y realizan en el aula de clase. En sentido amplio, las concepciones pueden ser interpretadas como el conjunto dinámico de pensamientos, creencias y actitudes que tiene el docente sobre la educación, el educando y el proceso de enseñanza y aprendizaje. También pueden ser comprendidas como las representaciones que poseen los docentes sobre su práctica.

www.bdigital.ula.ve

En este sentidos, dentro de las concepciones epistemológicas se ubican las representaciones y significados sobre las finalidades de la educación, el para qué de la enseñanza, qué ciudadano educar y formar, para qué sociedad, por qué es importante la integración interdisciplinaria. Mientras que las representaciones e ideas sobre los componentes del currículo escolar, cómo planificar e integrar las disciplinas y las estrategias de enseñanza y aprendizaje podrían hallarse dentro de las concepciones didácticas de los docentes (Gimeno y Pérez, 1998).

Este tipo de concepciones, al igual que las concepciones didácticas y las epistemológicas que determinan el ser, el saber y el hacer docente, emergen

C.C Reconocimiento

entretejidas en la subjetividad docente, pues son el producto de la formación, de la experiencia, de la vivencia cultural y de las relaciones sociales.

Ahora bien, algunas de las causas que generan problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje residen en que muchos docentes no son conscientes de sus concepciones epistemológicas y didácticas. La escasa experiencia reflexionada y acrítica de los docentes sobre estas concepciones condicionan las prácticas pedagógicas. Es por ello que conocer, investigar y analizar las concepciones epistemológicas y didácticas puede ayudar a comprender cuál es la configuración del docente y el por qué de su postura, de su pensamiento y acción en el aula de clase. Saleme (1997) identifica al docente como un peón en un tablero de ajedrez y afirma que si éste "(…) no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace. El docente peón de cultura (…) está 'condenado' a no enseñar más que lo que le enseñaron y de la misma forma en la que lo hicieron con él" (p.83).

Este planteamiento de Saleme revela la necesidad de que el docente sea un profesional crítico de lo que sabe, de los componentes curriculares y de su praxis docente. En consecuencia, el docente debe promover el hábito de hacerse preguntas que interpelen sus objetos de conocimiento y al conocimiento mismo como otro objeto más de conocimiento, con el fin de concebirlo, producirlo y facilitarlo a los estudiantes a través de una experiencia innovadora y crítica.

Es por lo antes expuesto que los ejes integrados se encuentran dentro de los componentes curriculares sobre los que el docente debe reflexionar, hacer representaciones, interpretar y valorar; éstos deben hacerse visible en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues tienen entre sus objetivos la integración de los saberes que permean las áreas de conocimiento, al mismo tiempo que le concede intencionalidad didáctica y pedagógica a la planificación. Los ejes integradores promueven la contextualización de los aprendizajes y una educación basada en los valores fundamentales, los cuales son necesarios

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

para el desarrollo humano y social.

Desde esta perspectiva, los ejes integradores deben hacerse presente en la forma de enseñar, en las actitudes de los docentes y en la dinámica de las experiencias y de los ambientes de aprendizaje que promuevan. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), a través de las líneas orientadoras, propone cinco ejes integradores a saber: ambiente y salud integral, lenguaje y comunicación, valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida, independencia, soberanía y defensa integral de la nación, trabajo liberador y orientación vocacional.

La presente investigación se circunscribe a los tres primeros ejes. El fin del estudio es comprender cómo los docentes de educación primaria implementan los ejes integradores en la práctica pedagógica para desde éstos comprender sus concepciones y prácticas de enseñanza, ya que en la actualidad se demanda un educador consciente de su propia epistemología sobre los ejes integradores, de modo que se perciba su actuación no como un personal técnico que aplica sin más los componentes curriculares, planes, programas o metodologías, sino como un profesional reflexivo.

www.bdigital.ula.ve

Desde esta visión, es importante estudiar las representaciones que el maestro se hace sobre los ejes y su función para darle concreción a los fines de la educación, pues los fines surgieron dos años después de la implementación de los ejes. Estudiar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre los ejes integradores merece atención especial, ya que se quiere comprender por qué el profesor interactúa de una forma determinada respecto a los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por estas razones, en este estudio se formuló como objetivo general construir un acercamiento teórico sobre las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen los docentes de educación primaria sobre los ejes integradores y la función que cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

C.C Reconocimiento

Así pues, este trabajo se organizó en cinco capítulos. El primero presenta el P*lanteamiento del problema*, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación, así como la justificación. El segundo expone el *Marco teórico referencial* compuesto por los antecedentes de la investigación, la fundamentación teórica y la síntesis del cuerpo teórico. El tercer capítulo lo dedicamos al *Marco metodológico*. En él se encuentra el marco epistemológico, el tipo de investigación, el diseño de investigación, los sujetos del estudio, las técnicas e instrumentos, el análisis de los datos, el nivel de objetividad del estudio y la síntesis del capítulo. Continua el cuarto capítulo dedicado al *Análisis de los datos y presentación de resultados*, allí se expone la fase categorización, el análisis de categorías y subcategorías y la discusión de los hallazgos. Por último, el quinto capítulo muestra *la generación de la teoría emergente y conclusiones*, ofrece la generación de la teoría emergente sobre las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores, las conclusiones generales y las implicaciones de la investigación. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

CAPÍTULO 1

Planteamiento del Problema

En el capítulo se formula el problema objeto de estudio. Se presenta, así mismo, las preguntas que orientan el trabajo, los objetivos que nos hemos propuesto alcanzar y la justificación.

La educación tiene como fin la formación, desarrollo y transformación del hombre, es por ello que debe prepararlo para que forme su carácter, pensamiento y acción para que comprenda su condición como persona y pueda enfrentar las realidades de la vida cotidiana. Normalmente la vida se compone de diversas situaciones sociales, culturales, económicas, políticas, psíquicas y afectivas que le exigen al hombre disposición, experiencia reflexionada, capacidad y espiritualidad para enfrentarlas y alcanzar un mayor bienestar personal y social. La educación desde una dimensión espiritual es concebida como fuerza transformadora, por tanto debe contribuir con el desarrollo armónico de facultades como el sentir, pensar y actuar.

www.bdigital.ula.ve

Desde una postura más amplia, la educación para Zambrano (2007) “es la actividad más importante que la sociedad humana haya creado; es el medio más poderoso para la transmisión de valores humanos estimados como enseñables y necesarios para el pleno desarrollo de nuestra especie humana” (p.42). Se confiere así a la educación una función transcendente con carácter liberador, ya que proporciona ayuda a los estudiantes para que se reconozcan y actúen como sujetos de habla, críticos, capaces de analizar y actuar en las distintas situaciones y realidades de la vida cotidiana.

De este modo, la educación es la actividad más importante para nuestra especie, no sólo porque ella promueve sentimientos relacionados con la libertad del hombre sino porque permite “adquirir los medios más eficaces para una socialización duradera” (Zambrano, 2007, pp. 53)

C.C Reconocimiento

Por esta razón, la educación debe brindar al individuo la posibilidad de formar la mente, el espíritu y el cerebro, en otras palabras, formarse integralmente. Pinto (2012) sostiene que: "(…) la educación (…) implica un encuentro de diálogo de saberes que se traduce en todos los espacios desde la comprensión y el reconocimiento de la realidad concreta como ciudadanos críticos insertos en la sociedad (…)" (p. 1). Desde este planteamiento, el componente que institucionalmente, viabiliza a la educación formal- oficial y al encuentro de saberes es el currículo educativo, considerado el documento en el que se estructuran los saberes, haceres y relaciones que se proponen para la transformación social.

En el caso de Venezuela, el Currículo Nacional Bolivariano para el nivel de Educación Primaria plantea una serie de elementos como son: los objetivos, ejes integradores, el perfil del maestro y la maestra, perfil del egresado y la egresada, áreas de aprendizaje, componentes de contenido, mallas curriculares y la evaluación de los aprendizajes. Esta investigación se circunscribirá a estudiar los ejes integradores, particularmente interesa conocer cuáles son las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre estos ejes en el contexto del aula de clase.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) a través del Currículo Nacional Bolivariano (CNB) propone para el año 2007 los ejes integradores y los define como: "una forma de organización e integración de saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje para alcanzar los fines de la Educación Bolivariana; viabilizados a través de las diferentes áreas del conocimiento del Currículo de los niveles del Subsistema de Educación Básica" (p.23). Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (2009) le concede fundamento legal, precisamente en el artículo 15 en el que se establece los fines de la educación venezolana. Por lo tanto, podemos decir que entre los fines de la educación y los ejes integradores se constituyen relaciones directas.

Cabe destacar que en Venezuela en el año 1997 se planteó el Currículo

C.C Reconocimiento

Básico Nacional (CBN) y con él por primera vez se implementan los ejes transversales que luego en el CNB cambian de nominación por ejes integradores, pero continúan conservando el mismo sentido y direccionalidad, alcanzar los fines educativos del país, pese a que estos fueron diseñados dos años después de la implementación de los ejes. Entre los fines de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009) se encuentran: el desarrollo del potencial creativo, de abstracción y el pensamiento crítico, al igual que la formación ciudadana con conciencia de nacionalidad y soberanía.

Por otra parte, el CNB establece la formación transversalizada por valores éticos y una conciencia ecológica, aunado a la necesidad de formar en, por y para el trabajo social liberador. En síntesis, se puede expresar que los fines de la educación en el país están orientados a formar un ciudadano crítico y creativo para que ejerza los deberes como ciudadano y contribuya con el desarrollo integral de la nación.

www.bdigital.ula.ve

De esta forma, se percibe que entre los fines de la educación en Venezuela y los ejes integradores curriculares se crea una línea transversal que los incluye conforme a los principios y valores establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), especialmente en el artículo 102, el cual establece: “La educación es un derecho humano y un deber social (…) desarrolla el potencial creativo de cada ser humano (…) en una sociedad democrática basada en la (…) participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social (…)” (p.94). Estos deben trabajarse de la mano para hallar sentido a la educación del país, así lo contemplan las orientaciones educativas desde el año 2009.

Se percibe que esta línea transversal que incluye tanto a los fines de la educación como a los ejes integradores se consolida en una idea imperiosa y necesaria, la cual hace referencia a la formación del venezolano en todas sus dimensiones espiritual, intelectual, en y para la acción, en atención a la

C.C Reconocimiento

actual y concreta realidad social, política y cultural del país.

Desde nuestra perspectiva y haciendo un breve análisis ontológico y epistemológico se puede manifestar que detrás de los fines de la educación y del significado de los ejes integradores subyace la tesis del humanismo-democrático, postura ampliamente desarrollada y defendida por Prieto (1990), en la que la educación es considerada como medio para alcanzar "la formación del hombre integral en su postura de miembro de una comunidad, del ciudadano libre y responsable con el desarrollo económico-social, capaz de incidir en el beneficio de todos" (p.15).

Esta tesis revela el fin social de la educación y el empoderamiento del ser humano como sujeto histórico, capaz de alcanzar su perfeccionamiento para transformar la realidad a través de una práctica coherente de ciudadanía y valores democráticos. La pertinencia social y humana de la educación se concibe a partir de orientaciones teóricas, organizativas y funcionales emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013), en la que los ejes integradores son concebidos como elementos muy importantes que se conjugan con los fines educativos.

www.bdigital.ula.ve

Según lo anterior, los ejes integradores son elementos que deben ser considerados en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyen el medio para alcanzar los fines de la educación. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) explica que: "emergen de la realidad social (…) constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículum (…)" (p. 18). A su vez, hacen posible la integración de la dimensión teórica, práctica, heurística y axiológica.

De esta manera, se concluye que entre los fines de la educación y los ejes integradores existe una interdependencia lógica y necesaria para alcanzar una educación que propicie el desarrollo integral con énfasis en una didáctica que aborde integralmente los contenidos de las áreas, la construcción reflexiva del conocimiento y la contextualización de los

C.C Reconocimiento

aprendizajes.

Ahora bien, a pesar de estos planteamientos legales y curriculares, la educación actual en la mayoría de los casos evidencia una desarticulación entre el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. (Flores, 2012). Igualmente, no es raro observar el desarrollo poco armónico de los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos; lo mismo, sucede con la integración de lo teórico y práctico. Es común observar la poca superación de la tradición disciplinaria y fragmentaria del conocimiento. (Díaz, 2003).

Al respecto, Velásquez (2011) sostiene que: "(…) la concepción compartimentada del saber y de las dimensiones humanas escasamente ha permitido promover un conjunto de potencialidades instrumentales básicas, las cuales son necesarias para la formación de una ciudadanía con actitudes, valores, virtudes, saberes, haceres liberadores y emancipadores" (p. 5). El modelo tradicional de la enseñanza se ha caracterizado por la parcelación del conocimiento y la separación del objeto de su contexto. Lo que hace que el aprendizaje sea más difícil y poco significativo.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, se conoce que los ejes integradores están siendo poco utilizados como elementos que perfilen y definan la pertinencia socio-cultural de los aprendizajes. Al respecto, Gutiérrez y Urdaneta (2009) expresan que este enfoque didáctico de los ejes integradores es el menos aplicado por los docentes en Venezuela. Actualmente, se ha venido observando que los contenidos explícitos en el currículo y ahora en los libros de la Colección Bicentenario son elegidos por algunos docentes casi sin ninguna conjunción con los ejes integradores.

Se sabe que el profesor debe imaginar y proponer a los alumnos situaciones cercanas y vivenciales, es decir, de sus propios contextos con la finalidad de que el nuevo conocimiento pueda ayudar a comprender las situaciones o problema y pueda ayudar a generar soluciones. En el proceso curricular, especialmente en la selección de contenidos, los ejes integradores cumplen un rol importante, permiten que su elección se realice tomando en

C.C Reconocimiento

cuenta los criterios de coherencia y pertinencia con la realidad socio-cultural de los estudiantes.

Así la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 15, literal 1 manifiesta: “El proceso curricular, debe responder a las necesidades y a los contextos específicos, sin perder el carácter nacional”. Pareciera que algunos docentes se les hace difícil preguntarse sobre ‘qué enseñar’ y ‘para qué enseñar’ esto trae como consecuencia la poca pertinencia y respuesta a las necesidades de los estudiantes.

En los proyectos de aprendizaje se ha evidenciado, desde nuestra experiencia en el contexto de la Educación Primaria, que a algunos profesores se les dificulta tomar en consideración los ejes integradores para articularlos de forma permanente con el fin de promover la integración y contextualización de los conocimientos y así propiciar la internalización y la práctica de valores como el respeto, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, entre otros.

www.bdigital.ula.ve

A pesar de que aspectos como: la búsqueda de un desarrollo socio-cognitivo integral, la articulación de las dimensiones humanas, la unión de la teoría con la práctica, la integración del conocimiento y la intencionalidad didáctica; están todos contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009), específicamente en el artículo 6, el aula de Educación Primaria exige hoy día innovar las intervenciones del docente a fin de que éste realmente enseñe a aprender desde una didáctica innovadora, al respecto Arismendi (2011) plantea que las formas innovadoras de enseñar, le sirven al estudiante para:

> (a) conocimiento del y su espacio, donde viven para leerlo y analizarlo en el contexto; (b) entender el espacio, la organización social, los grupos humanos y la realidad histórica interconectada a múltiples factores y (c) contextualizar el conocimiento académico a fin de intervenir sobre el espacio donde se habita en el marco de lo ético y ciudadano. (p. 81).

C.C Reconocimiento

Por esta razón, se debe considerar que para promover un cambio significativo e innovador en la enseñanza se debe reflexionar sobre múltiples elementos que intervienen en estos procesos. Entre ellos y quizás uno de los más importantes sean las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes. Éstas pueden estar comprendidas por: los pensamientos, creencias y actitudes. En este sentido, McDonald (1980) sostiene que "Las concepciones influyen sobre las decisiones y acciones de los profesores, de forma que organizan y estructuran su mundo profesional y reducen la necesidad de búsqueda de una nueva información" (p. 38).

Así, los docentes realizan transacciones entre lo que plantea el sistema educativo y lo que él reelabora producto de sus concepciones, es decir, que lo que el docente desarrolla y hace en la práctica se fundamenta en sus concepciones. Es evidente que éstas pueden influir en el modo cómo los profesores enfocan y orientan la enseñanza y aprendizaje, Porlán y Rivero (1998) manifiestan "saber algo no es sinónimo de saber hacerlo en la práctica…" (p.15).

www.bdigital.ula.ve

En opinión de Carnicer y Furió (2002), la epistemología docente es considerada como "un sistema dinámico de pensamientos, creencias, actitudes y valores del profesor hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje (…) que abarcaría desde las creencias sobre ciencia y su enseñanza-aprendizaje hasta los esquemas de acción como antecedentes de la práctica docente" (p. 35). Este aporte importante presupone coherencia y circularidad entre actitud y conducta o entre la epistemología del profesor y la acción.

De esta manera, lo que los docentes desarrollan y hacen en la práctica se fundamenta en las experiencias, los significados, concepciones, teorías y en su formación. Por tanto, no podemos comprender a fondo cómo los profesores están utilizando los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje si no analizamos las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen sobre estos aspectos. En este sentido, Porlán, García, Rivero y Martín del Pozo (1998) expresan:

C.C Reconocimiento

> El profesor se concibe como un sujeto social que en su trabajo está continuamente conformando ideas, actitudes y esquemas de acción para resolver su principal problema: impartir la clase de la manera más eficaz posible. Ha ido aprendiendo a partir de su experiencia (…) No se le ha preparado científicamente para enseñar (…) pero ha ido aprendiendo a partir de cómo le enseñaban, de cómo enseñaban sus pares y (…) de aquellos que tienen relevancia didáctica para él (creencias normativas). (p.36).

Este planteamiento destaca que los profesores tratan de saber y saber hacer, pero todo esto dependerá de su sistema de pensamientos, creencias y actitudes. Parece que entre los profesores del nivel de Educación Primaria existe inconsistencia en sus concepciones epistemológicas y didácticas que impiden en la práctica la implementación adecuada y eficaz de los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, en este marco, se plantean las siguientes interrogantes ¿Por qué los docentes conociendo la función que tienen los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y particularmente en la organización e integración de los saberes aún continúan tratando los contenidos de manera compartimentada y sin ninguna pertinencia socio-cultural para los estudiantes?, ¿Por qué entre ellos hay resistencia para comprender la nueva concepción del ser humano, la visión de cómo se aprende, qué y para qué enseñar? Estas dos interrogantes permiten pensar en la importancia que tienen las concepciones de los docentes al momento de interpretar y poner en práctica las informaciones y propuestas que se derivan del enfoque epistemológico y axiológico asumidos en la concepción curricular.

www.bdigital.ula.ve

Los ejes integradores comprenden: a. la integración del saber, b. la contextualización de los aprendizajes y c. la educación en valores. Por consiguiente, urge una aproximación a la epistemología de los maestros para conocer cuáles son sus concepciones sobre cada uno de estos componentes y la función que cumplen los ejes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para darle concreción a los fines de la educación.

C.C Reconocimiento

Todo lo anterior conduce a formular el problema de investigación de la siguiente manera: existe desconocimiento por parte de los docentes sobre sus concepciones epistemológicas y didácticas acerca de los ejes integradores, particularmente el eje de Ambiente y salud integral, lenguaje y comunicación y valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida, lo que hace más difícil comprender si los ejes integradores aportan direccionalidad o intencionalidad al acto educativo para promover la integración del saber, la contextualización de los aprendizajes y la educación en valores.

La situación planteada llevó a formular una hipótesis general que orientó la realización del estudio y que se formuló de la siguiente manera: Existe consonancia entre el tipo de conocimiento de los profesores sobre los ejes integradores, las concepciones didácticas que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y sobre el desarrollo curricular.

Esta situación junto con la dinámica de cambios en la que está inmersa la Educación Primaria en Venezuela, sus enfoques, tendencias vigentes y las demandas formativas del ciudadano de hoy, indujo a la investigadora a preguntarse sobre cuál es el contenido las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes para generar una interpretación teórica.

www.bdigital.ula.ve

Objetivos del estudio

Objetivo general

Construir un acercamiento teórico sobre las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen los docentes de educación primaria sobre los ejes integradores y la función que cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos específicos

1. Definir las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores.
2. Analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes

C.C Reconocimiento

acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. Concebir una explicación teórica a partir de la relación entre las distintas categorías identificadas en el estudio que permitan la comprensión de las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen los docentes de educación primaria sobre los ejes integradores y la función que cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Justificación del estudio

El desconocimiento de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores (Ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación y valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida) y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje es lo que realmente ha motivado este estudio, pues la integración del saber, las experiencias interdisciplinarias, la contextualización de la enseñanza, la valorización del ser humano, el desarrollo de la creatividad, la formación continua e integral del hombre y la incorporación de los ejes integradores son elementos que necesitan más que nunca ser estudiados en las prácticas concretas.

www.bdigital.ula.ve

Es necesario estudiar aspectos como la integración del saber, la contextualización de los aprendizajes y la educación en valores, pues son estos los elementos que desde el currículo formal del nivel de Educación Primaria permiten integrar los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje, al tiempo que facilitan la relación con las experiencias de los estudiantes y el contexto inmediato de ellos.

En tal sentido, el estudio se justifica teóricamente, porque el objetivo general de la investigación es cconstruir un acercamiento teórico sobre las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen los docentes de educación primaria sobre los ejes integradores y la función que cumplen en

C.C Reconocimiento

el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el análisis de la epistemología docente interesa definir y analizar las concepciones integradas por los pensamientos, creencias y actitudes. Todo esto con la finalidad de descubrir el significado que desde estas concepciones los educadores le otorgan a los ejes integradores.

No se perderá la perspectiva teorética de los ejes integradores interpretados como elementos curriculares que facilitan las experiencias interdisciplinarias, la pertinencia social y la contextualización del aprendizaje. Observar, analizar y descubrir el significado de lo que subyace en el discurso del docente sobre los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje es relevante porque se puede saber cuál es la distancia entre lo que ellos piensan y hacen. Por esta razón, el trabajo se considera que tiene justificación práctica, porque genera información que puede utilizarse para tomar medidas destinadas a la revisión permanente de los elementos curriculares, la concepción del docente y la relación entre éstas y la forma como los implementa.

www.bdigital.ula.ve

En este orden de ideas, la figura más relevante de la investigación es el docente, ya que es a éste a quien le compete hacer uso de los ejes integradores, pues constituyen el medio a través del cual se logra una educación con mayor sentido de pertinencia, permitiendo hacer una mejor selección de contenidos en los que los estudiantes encuentren respuestas a sus inquietudes. Por lo tanto, analizar la concepción de los docentes admite comprender su práctica, brindando la oportunidad de obtener unos resultados que sustenten la presente investigación.

Por otra parte, el estudio puede ser útil a la educación, ya que los resultados de la investigación pudieran contribuir, en el futuro, con una propuesta cuyo fin sea mejorar la etapa de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando al mismo tiempo beneficios prácticos que podría servir al Estado, al Ministerio del Poder Popular para la Educación y a las universidades que tienen en su

C.C Reconocimiento

manos la formación docente.

Es importante señalar que el estudio puede ser útil a todos los estudiantes de las carreras de Educación Preescolar y Educación Básica Integral, ya que reflexiona sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y permite tomar conciencia sobre la práctica y manejo eficiente de las orientaciones curriculares, las cuales contemplan el uso de los ejes integradores como elementos de organización e integración de los saberes, bajo la metodología acción-reflexión. Para Gimeno y Pérez (1998) “La acción y la reflexión son nucleares para la mejora permanente de las decisiones a tomar en el aula de clase” (p. 121).

Por otra parte, el Ministerio del Poder Popular para la Educación actualmente se encuentra en un proceso de construcción curricular del Sistema Educativo Bolivariano, dentro de este proceso se exhiben cinco ejes denominados integradores (ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación; independencia, soberanía y defensa integral de la nación; valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; trabajo liberador y orientación vocacional), los cuales permiten la organización e integración de los saberes. Como ya se menciono en líneas anteriores, para esta investigación nos circunscribimos en tres ejes (ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación y valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida) no porque los demás sean menos importantes, sino porque pensamos que los ejes seleccionados para el estudio son de gran pertinencia actual, por tanto, la escuela debería hacer mayor hincapié en ellos.

Para nadie es secreto que la problemática ambiental hoy en día tiene una dimensión global. Particularmente en Venezuela se ha podido ver en estos últimos años un aumento en la contaminación, trayendo como consecuencia: deterioro visible de las fuentes hídricas, mayor erosión en los suelos productivos, desaparición de ecosistemas, aumento de la temperatura, entre otras. Estas situaciones han generado el aumento de enfermedades cardiovasculares y pulmonares, así como trastornos virales tales como: la

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

hepatitis, el dengue, la chikungunya, el Zika. También poco bienestar de los habitantes y la muerte de diversas especies de plantas y animales. Debido a esto es meritorio que desde la escuela se implemente estrategias que provoquen la toma de consciencia hacia el ambiente y el mantenimiento de los buenos hábitos de higiene y salud integrando a los estudiantes, la familia y la comunidad.

Por otra parte, el eje integrador *lenguaje y comunicación* merece una atención importante, pues en todas las actividades de las distintas áreas de aprendizaje juega un papel primordial, ya que permite promover una mayor y eficiente interacción social. A través del lenguaje los seres humanos expresan sentimientos, emociones, ideas y acciones; es por medio de éste que el hombre estructura su pensamiento y reflexiona sobre la lengua para hacer un uso más efectivo de la misma.

En síntesis, lo que se espera es que el eje integrador *lenguaje y comunicación* permita desarrollar la lengua a partir de las macro-destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir textos completos en situaciones comunicativas reales en todas las áreas de aprendizaje), ya que su enseñanza no debe quedar relegada a una o a algunas áreas exclusivamente, sino que debe desarrollarse en todas las áreas y contenidos.

www.bdigital.ula.ve

Por otro parte, el eje integrador *valores*, *derechos humanos y cultura por la paz y la vida* ha sido seleccionado porque, junto al lenguaje, inspiran la interacción social basada en los principios de libertad, justicia y democracia. Hoy día en la mayoría de las escuelas, en la sociedad y en las familias impera un clima de violencia, irrespeto e injusticia, es por ello que se hace necesario instaurar en los estudiantes, familias y comunidades un modelo de convivencia basado en el respeto de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Para ello los educadores deben diseñar acciones concretas en todas las áreas de aprendizaje que den vigencia a los derechos humanos y permitan superar las desigualdades.

C.C Reconocimiento

Otro aspecto que justifican la selección de los tres ejes integradores, objeto de estudio, se derivan del enfoque cualitativo de la investigación, el cual contempla la producción constructiva e interpretativa de conocimiento para dar sentido a las expresiones del grupo de sujetos del estudio. La elección de tres ejes integradores facilitó un análisis más profundo, claro y preciso respecto a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes y sus concepciones; y sobre la función que cumplen éstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje para darle concreción a los fines de la educación.

Es importante señalar que el grado de estructuración del conocimiento teórico, el cual se obtuvo a partir de la interpretación de las categorías surgidas de la recolección de datos, permite explicar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes, así como de las concepciones sobre la función que cumplen los ejes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto fue posible gracias a que se seleccionaron tres ejes y no la totalidad de los mismos, pues se obtendría una gran cantidad de información que corre el riesgo de no ser procesada.

www.bdigital.ula.ve

Finalmente, esta investigación se justifica debido a que permite analizar dos temas relevantes. Por un lado, el que hace referencia a la integración del saber, partiendo de los ejes integradores desde dos perspectivas: la primera comprendida como principales organizadores de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje y la segunda, interpretada como organizadores de los contenidos con alto sentido funcional, los cuales vinculan a la educación con la vida y los valores. Esto admite lograr que los estudiantes desarrollen una consciencia crítica, creativa y autónoma, principios que se encuentran establecidos en los fines de la educación en Venezuela.

C.C Reconocimiento

Resumen del Capítulo

En las últimas décadas han acontecido cambios profundos en los sectores económicos, sociales, culturales, políticos, ambientales y educativos. La lógica postmoderna ha abierto espacio para diferentes posiciones filosóficas y epistemológicas que están ligadas a nuevas formas de producción, uso, forma y transferencia del conocimiento. Particularmente, en el campo educativo ha habido cambios importantes, por lo menos, en la teoría; uno de estos cambios se relaciona con la integración del saber, el cual hace referencia a una mayor convergencia entre las diversas áreas de aprendizaje del currículo. Dentro de este horizonte se ha abierto paso a una perspectiva integradora de saberes establecida por tres constructos principales a saber, la interdisciplinariedad, la contextualización y la formación axiológica.

En el campo educativo venezolano, surge en el currículo prescrito o formal los ejes integradores como elementos que viabilizan estos tres constructos, los cuales para que en el campo educativo venezolano comiencen a obtener respuestas efectivas es necesario que estas orientaciones curriculares de integración sean comprendidas y practicadas por los educadores. Por lo antes expuesto, realizar este trabajo ha resultado una tarea ardua y difícil, pues existe una amplia brecha entre lo que el currículo prescrito establece en relación con los ejes integradores y las concepciones epistemológicas y didácticas que tiene los docentes sobre éstos.

www.bdigital.ula.ve

De esta manera, se pudo señalar las diferencias entre lo que teóricamente está establecido en el currículo y las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores. Mientras más estable o dificultosa sea la epistemología de los profesores más factible o dificultoso será enrumbar los cambios que la educación necesita, especialmente en relación con las destrezas de los profesores.

C.C Reconocimiento

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Este capítulo se estructura en dos partes: 1) *Antecedentes de investigación*, en ésta se exponen los trabajos previos que guardan relación con el problema objeto de estudio. Se destaca, especialmente, los aportes que los estudios previos ofrecen a la investigación. 2) *Fundamentación teórica*, en ésta se presentan los debates que en la actualidad se realizan en torno al tema y se plantea las teorías que fundamenta el estudio. Finalmente, se presenta una síntesis del capítulo.

Antecedentes de la investigación

Los estudios previos encontrados que guardan alguna relación con el presente trabajo, se ordenaron en tres categorías: a) estudios relacionados con la transversalidad, la interdisciplinariedad y la formación del docente, b) estudios sobre las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes y c) estudios sobre formación axiológica.

www.bdigital.ula.ve

No obstante, cabe destacar que los trabajos sobre la interdisciplinariedad o la integración de los contenidos, así como sobre las concepciones epistemológicas de los profesores en Latinoamérica y, más específicamente, en Venezuela son escasos, sobre todo, los que tienen que ver con las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes al momento de incorporar los ejes integradores al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se observa que el análisis sobre estas temáticas ha tenido mayor auge en Europa y más, concretamente, en España.

C.C Reconocimiento

a. Estudios relacionados con la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En la actualidad, existe un creciente interés por un proceso de redefinición estructural de la integración de los saberes y, por ende, una mayor convergencia entre las diversas disciplinas científicas para enfrentar los problemas que en ese contexto se presentan. Así, se ha abierto paso a una corriente integradora de saberes determinada por dos constructos principales a saber, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Especialmente en el campo educativo, surge la necesidad de integración de conocimientos como imperativo de búsqueda de innovaciones que respondan primero, a las demandas de una sociedad en constante evolución y a las problemáticas educativas. Segundo, la integración del conocimiento no debe ser comprendida y asumida por los docentes como una alternativa superficial o como el simple intento de reunir profesionales de diferentes especialidades para desarrollar determinados proyectos, sino que debe ser comprendida con una especial trascendencia a fin de que pueda encadenar múltiples objetos de estudio, metodologías y alcances en torno a problemas que en la realidad tienen relaciones indisolubles.

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, se encontraron investigaciones como las de Llizastigui, Arnaiz y Rodríguez (2013); Pérez (2009) y Velázquez (2009).

Lizastigui, Arnaiz y Rodríguez (2013) se plantearon un estudio, cuyo objetivo fue proponer una concepción teórico-metodológica que contribuya con la preparación del Profesor General Integral de Secundaria Básica en Cuba para el tratamiento interdisciplinario del contenido matemático. Cemprendió una investigación teórica, la población fue de 19 Profesores Generales Integrales del octavo grado del municipio Majagua y la muestra estuvo compuesta por los 11 profesores. Los resultados, producto de las observaciones a clases, la consulta bibliográfica de las principales obras de la Didáctica de la Matemática y la experiencia de los autores, permitieron identificar el problema diseñado en algunas categorías.

C.C Reconocimiento

A saber: a) Insuficiencias en la práctica pedagógica determinada por tres dificultades: 1. Escasa preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica para el tratamiento del contenido matemático. 2. Insuficiente preparación metodológica del profesor en otras asignaturas como lengua materna, historia y matemática y 3) Insuficiencias en los contenidos principales para lograr los objetivos formativos. b) Falta de preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica para establecer y tratar los nexos interdisciplinarios con el contenido matemático. c) Carencias teóricas en los sustentos para la preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica en el tratamiento interdisciplinario del contenido matemático. (Didáctica de la Matemática). d) El enfoque sólo disciplinar en el tratamiento de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática, es decir, no más allá de las frontera de la matemática.

Los autores concluyeron que la preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica en el tratamiento del contenido matemático no alcanza los niveles deseados en correspondencia con la exigencia del enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en el octavo grado, debido básicamente a carencias teóricas en la didáctica de la matemática que deben sustentar la preparación referida.

www.bdigital.ula.ve

De esta manera, se planteó una concepción teórico-metodológica que contribuyera con el buen desempeño del docente en el tratamiento interdisciplinario del contenido matemático, la idea es que el enfoque proyectado complemente la concepción disciplinar existente junto con la integración de los contenidos de los otros programas de las distintas disciplinas. Es decir, que se incentive la matemática con las demás asignaturas del currículo a través de nexos interdisciplinarios.

El aporte de esta investigación al presente estudio es teórico, por cuanto permite generar reflexión sobre el tratamiento interdisciplinario de un

C.C Reconocimiento

contenido, en este caso del matemático. En este sentido, se reflexiona: a) La preparación metodológica de los docentes es insuficiente al momento de atender sistemáticamente los niveles de integración que deben tenerse con los contenidos de todas las asignaturas del currículo. b) La necesidad de comprender la interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje para vincular el aprendizaje con situaciones vivenciales de los estudiantes, para la comprensión lógica del contenido y posibilitar así la estructuración de los conocimientos en los planes de estudio y diseños curriculares. c) La interdisciplinariedad como una vía efectiva para contribuir al logro de la relación mutua del sistema de hechos, fenómenos, conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela y permiten garantizar un sistema general de conocimientos y habilidades, tanto de carácter intelectual como práctico, un sistema de valores, convicciones y relaciones hacia el mundo real y objetivo; lo que permite desarrollar en los estudiantes una cultura general con la finalidad de prepararse integralmente para la vida social. d) La utilización de los ejes integradores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

Pérez (2009) plantea una reflexión sobre formación del docente y espacios de transversalidad. El autor hace un análisis argumentativo acerca de cómo se debe comprender el término formación hoy día y cómo deben abrirse los espacios educativos para la transversalidad. Según el autor la transversalidad nació para contribuir con la organización e integración de los saberes y experiencias de aprendizaje para que éstas se acerquen más a la cultura popular de los estudiantes. El autor menciona cuatro planteamientos, que motivarían la formación en la transversalidad: 1. Propiciar la búsqueda de un nuevo enfoque en la enseñanza que haga énfasis en el pensar. 2. Plantear la resignificación de la realidad. 3. Desplazar la idea de formación de un sujeto vacío y ausente. 4. Rescatar la idea de sujeto como expresión de la sensibilidad.

Esta investigación aporta al presente estudio aspectos teóricos, ya que genera debate académico sobre la formación necesaria del docente para que

C.C Reconocimiento

la transversalidad curricular se lleve a la práctica. Al mismo tiempo la investigación hace referencia a varias categorías que resultan importantes para el desarrollo de la presente investigación: a) capacidad de transcender a otras áreas del saber, b) dominio en la o las asignaturas que facilita, c) dominio de las disciplinas que se interrelacionan, d) enfoque interdisciplinar, e) dominio de los nexos que se forman al momento de interrelacionar las disciplinas y f) capacidad de abstracción y análisis.

En tal sentido, la tarea de formarse en la transversalidad exige a los maestros un distanciamiento de su praxis docente cotidiana, esto con el fin de que redimensionen su hacer docente y reflexionen cuáles son sus concepciones epistemológicas acerca de la enseñanza y aprendizaje, pues se requiere que cada profesor profundice en la concreción del desarrollo curricular, para la organización e integración de los saberes y para la búsqueda de experiencias didácticas más placenteras y vinculantes con las experiencias de los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

Velázquez (2009) desarrolló un estudio titulado: *La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental.* Este trabajo pretendió definir el currículo desde diversas posturas, abordar la transversalidad curricular, su importancia y posibilidades, para luego diseñar algunas opciones en las que se hiciera visible la educación ambiental como eje transversal. El autor revisó diversos aportes sobre lo que se considera es el currículo. Una de ellos es el que propone que el currículo es un plan de estudio que contiene asignaturas, proyectos, programas y actividades propias de una institución educativa. Por otra parte, otras concepciones opinan que el currículo es un proceso de construcción; proceso de adaptación; opciones para contextualizar; búsqueda de la verdad; proceso de formación integral; opción de crecimiento; proceso de negociación; estrategia de apropiación; un proyecto de vida; un texto; una mediación, entre otras.

Se puede observar dos concepciones del currículo totalmente opuestas; la primera se relaciona con una concepción reduccionista en la que se le

C.C Reconocimiento

concede poca libertad al maestro, ésta centra su atención en el proceso de enseñanza y en el desarrollo cognitivo del estudiante. El segundo grupo hace referencia a una concepción más abierta, dinámica y menos estructurada.

En el estudio Velázquez analizó el dinamismo del currículo, esta característica hace referencia a la construcción continua y participativa del currículo, es decir, se permite agregar, quitar y profundizar algunos temas que en el currículo estén señalados o no.

Esta particularidad demanda un docente reflexivo, interpretativo e investigador, debido a que debe estar atento a los intereses, necesidades y cambios que susciten en la vida personal, familiar, escolar y comunitaria del estudiantado a fin de hacer las adaptaciones curriculares necesarias.

En síntesis, este antecedente resulta importante para el estudio porque permite reflexionar teóricamente sobre la transdisciplinariedad e interdisciplinariedad del currículo, ya que estos aspectos deben ser conocidos por el docente a fin de que sean puestos en práctica de manera intencionada y reflexionada en el proceso de diseño, organización, ejecución y evaluación de la enseñanza, pues la educación debe responder realmente a las necesidades del contexto y satisfacer los intereses y las motivaciones particulares de los educandos.

www.bdigital.ula.ve

b. Estudios sobre las concepciones epistemológicas de los docentes

García y Mateos (2013) llevaron a cabo una investigación sobre las concepciones epistemológicas de docentes universitarios desde la perspectiva de las teorías implícitas. En el estudio se analizaron los siguientes aspectos: a) la disciplina de formación que poseen los docentes (cuestiones de dominio intersujeto) y b) el contexto escogido para indagar las concepciones (cuestiones de dominio intrasujeto). Los investigadores utilizaron un diseño ex post facto prospectivo con dos cuestionarios de dilemas. Luego de la aplicación y análisis de estos instrumentos se pudo conocer que las concepciones sobre conocimiento científico y las

C.C Reconocimiento

concepciones sobre enseñanza y aprendizaje no están relacionadas, excepto que unas y otras se hayan adoptado de manera explícita. El análisis intersujeto dio como resultado que el contenido de las concepciones está influenciado por la disciplina de formación de los docentes.

El estudio representa un aporte teórico, pues se describen cuatro saberes del profesor: (a) académicos, desarrollados en contextos de educación formal; (b) basados en la experiencia, que se desarrollan a lo largo del ejercicio de la profesión; (c) guiones de acción, que constituyen esquemas tácitos formados a partir de experiencias repetidas con regularidad y que permiten respuestas con cierto grado de automaticidad y rapidez y (d) las teorías implícitas que constituyen un tipo de conocimiento no formal, construido a partir de intercambios culturales y experiencias personales, que subyacen a las creencias y acciones de las personas.

Por otro lado, Sánchez (2013) llevó a cabo un estudio que intentó precisar las perspectivas de los docentes de secundaria a partir de la acción y el pensamiento docente. Para estudiar y clasificar las perspectivas de los docentes el autor siguió el enfoque teórico de Doménech (1999) quien establece cuatro categorías tanto de la acción como del pensamiento de los docentes. Estas categorías son: a) La enseñanza centrada en el profesor (enfoque tradicional-transmisiva), b) La enseñanza centrada en el alumno (enfoque cognitivo-constructivista), c) La enseñanza centrada en el proceso (enfoque humanista) y d) La enseñanza centrada en el producto (enfoque conductista).

Como procedimiento de recolección de datos se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas a 150 profesores de secundaria de distintas materias, todos ellos pertenecían a 10 instituciones nacionales del estado Zulia (Venezuela) escogidos en forma aleatoria. El análisis permitió conocer que existe una clara correlación entre la gestión del aula y las creencias psicopedagógicas de los profesores sobre la enseñanza y aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Las tareas instructivas de carácter expositivo y la gestión del aula autocrática se relacionan con los modelos centrados en el profesor y con la perspectiva docente denominada tradicionalista. A diferencia de las tareas instructivas de carácter expositivo, las tareas instructivas de carácter interactivo del tipo abiertas se correlacionan con los modelos centrados en el alumno y con una gestión del aula negociada. Del análisis factorial conjunto se corroboran dos perspectivas docentes la transmisiva y la constructiva.

Sobre la primera, el autor encontró que existe alta concordancia entre creencias y tareas instructivas. Sobre la segunda, tal concordancia no es tan evidente debido a que no aparece ninguna tarea instructiva en relación directa con sus creencias. Por otra parte, existió una discrepancia entre las concepciones y la acción docente, es decir, entre lo que los profesores “dicen que piensan” y lo que “dicen que hacen”. Los mismos profesores revelan que despliegan una enseñanza primordialmente expositiva y que las actividades que proponen a sus alumnos son básicamente de carácter obligatorio.

www.bdigital.ula.ve

Sánchez concluyó que al comprobarse una correlación directa y positiva entre las tareas instructivas y la gestión del aula se produce una reflexión sobre la necesidad de concederle un nuevo sentido al espacio de clase. Desde esta reflexión el aula se comprende como un espacio de participación, interacción, socialización, adaptación, construcción y transformación. Estos hallazgos ofrecen explicaciones importantes y útiles para comprender las concepciones de los docentes y su vinculación con la práctica o gestión en el aula, pues lo más importante es analizarlas para reorientar la praxis docente y redefinir un nuevo perfil que supere la concepción transmisora de conocimiento aún vigente en las prácticas educativas.

La contribución de este estudio es teórica debido a que permite conocer la teoría de Doménech (2004) quien establece cuatro categorías tanto de la acción como del pensamiento de los docentes. El análisis de los datos en relación con estas cuatro categorías permitió conocer que la perspectiva transmisora sigue siendo en la actualidad la más habitual y claramente

C.C Reconocimiento

definida en la realidad educativa reflejada en la acción docente. Estos resultados indudablemente influyen en forma consciente o inconsciente en el comportamiento del docente en el aula.

Por su parte, Méndez y Sierra (2013) se propusieron analizar las percepciones de los maestros de Educación Primaria del Principado de Asturias acerca de las cinco dimensiones teóricas relativas a las competencias básicas (actividades y contenidos, metodología y recursos, evaluación, motivación e interdisciplinariedad). Los autores emplearon la teoría de Gordon, Halász y Krawczyk (2009) quienes reconocen al docente como el actor principal en el cambio hacia las competencias consideradas básicas, esta teoría marca el análisis estructurado en tres categorías: 1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, 2. Competencias que permiten interactuar con los demás y 3. Competencias que permiten actuar autónomamente.

www.bdigital.ula.ve

Para realizar el estudio se diseñó un cuestionario de 40 ítems tipo Likert en torno a cinco aspectos claves del currículo: actividades, metodología, evaluación, motivación y trabajo interdisciplinar. Para analizar los datos se empleó el programa SPSS versión 19 de IBM. Los casos perdidos fueron imputados mediante regresión lineal, dado que el porcentaje en las variables ítem no superó en ningún caso el 10%. Se solicitaron las medias y desviaciones típicas de cada variable y compararon las medias en función del sexo, la titularidad del centro y el tipo de docencia.

Los resultados del estudio mostraron que los docentes obtuvieron puntuaciones moderadas en sus percepciones sobre las competencias básicas. Los valores en general indican una media de la escala empleada, todos son inferiores a cuatro puntos (de acuerdo) y superiores a dos (en desacuerdo). La mayoría se encuentra próxima al punto intermedio de la escala (tres puntos) que refleja indiferencia. De estos datos se percibe una actitud escéptica de los docentes y una opinión vaga e insegura sobre su

C.C Reconocimiento

inclusión en el currículo. En los ítems en los que se hacía referencia a indicadores como trabajo en equipo, integración de los contenidos y conocimiento más comprensible se obtuvieron los valores más altos. El cuestionario incluía ítems negativos, los cuales fueron valorados negativamente, estas respuestas permiten constatar la coherencia en las respuestas con los aspectos mejor valorados.

Otros resultados tienen que ver con los docentes de sexo masculino de la muestra, quienes obtuvieron puntajes más altos que las mujeres en los ítems relativos, los cuales hacían referencia a los siguientes aspectos: a) las competencias básicas aportan más ventajas que inconvenientes. b) las competencias suponen trabajar en equipo y c) las competencias implican actividades que reportan beneficios significativos para el alumnado. Los docentes provenientes de los colegios concertados obtuvieron puntuaciones más altas en comparación con los de centros públicos en relación con el trabajo por competencias.

www.bdigital.ula.ve

Esto puede deberse a que los primeros, quizás reciben mayor orientación, evaluación, acompañamiento y control. De este grupo se destaca aspectos que describen beneficios como: a) las competencias básicas implican trabajo en equipo, b) el trabajo por competencias favorece el compromiso docente, c) las competencias ayudan a que las actividades sean aprovechadas por otros docentes y d) implican el acceso a un conocimiento más comprensible.

Mientras que los docentes de los centros concertados opinaron que el enfoque por competencia tienen un costo, por lo que amerita: a) más exigencia y mayor esfuerzo de los docentes, b) un trabajo interdisciplinar demasiado costoso en tiempo y esfuerzo y c) una distribuir tareas, de organización y liderazgo para coordinar el trabajo interdisciplinar. Los autores concluyeron que los docentes de Primaria del Principado de Asturias parecen no estar plenamente convencidos de las ventajas que ofrece el trabajo por competencias; las puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario elaborado para este estudio con sus distintos indicadores (actividades,

C.C Reconocimiento

metodología, motivación, interdisciplinariedad) vislumbran escasa credibilidad en las competencias básicas, lo que podría disminuir la aspiración de cambio.

El principal aporte que hace este trabajo a la actual investigación es de tipo metodológico, por cuanto se elaboró un instrumento para evaluar la percepción docente sobre el desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza primaria en función de la experiencia en su implementación. Este instrumento muestra algunas categorías e indicadores, tales como: sexo, titularidad del centro y tipo de docencia (especialidad) con la finalidad de comparar.

En este mismo orden de ideas, Flores (2012) llevó a cabo un estudio en el que intentó analizar la relación existente entre la formación docente y la epistemología. Este investigador se propuso caracterizar las concepciones de conocimiento que circulan en la escuela media argentina, explorando los presupuestos emergentes en las nociones de conocimiento presentes en la cultura escolar. El autor utilizó la teoría de Fourez (2000) quien establece tres categorías para el estudio de la epistemología docente sobre el conocimiento: conocimiento como entidad abstracta; conocimiento como sistema y conocimiento como producto de un proceso.

www.bdigital.ula.ve

El autor pudo deducir que en las prácticas docentes investigativas y pedagógicas inciden la postura epistemológica y que ésta, a su vez, está determina por la interpretación de teorías. Para el estudio se emplearon categorías como la situacionalidad histórica, las relaciones de poder-saber, la relación teoría-práctica y la vida cotidiana.

El análisis epistemológico fue empleado por el autor como una herramienta para estudiar las fuentes del problema. Los resultados obtenidos demostraron que los conceptos, representaciones, certezas y creencias son las bases en las que se cimientan las prácticas docentes, la forma cómo se produce, distribuye y consume los conocimientos influyen en estas prácticas. La epistemología del profesor acerca del conocimiento es el producto de las

C.C Reconocimiento

vivencias culturales y las actitudes cognoscitivas, así como de las relaciones entre éstas y los saberes. Durante la configuración docente se reciben refuerzos que van a formar las concepciones y creencias sobre el conocimiento y todo esto influirá en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, las concepciones epistemológicas están presentes al momento de tomar decisiones en el aula, particularmente cuando se debe utilizar el currículo para planificar la clase, proporcionando modelos explicativos y prácticos que se inscriben en la praxis docente. Estos hallazgos ofrecen explicaciones útiles para comprender que la corriente positivista, cuya base estribó radicalmente en el control eficaz sobre la naturaleza y los sujetos, influyó considerablemente y sigue haciéndolo en la forma como se piensa, se siente y se hace el conocimiento.

A pesar, de que los discursos educativos han cambiado la concepción de la actividad de conocer, éstos siguen teniendo como inspiración el modelo positivista. A pesar de que el conocimiento hoy día está considerado como una construcción social, el autor observa además que su aplicación en las prácticas pedagógicas argentinas es casi inexistente. También este estudio ofrece un aporte teórico útil para comprender la epistemología del profesor acerca del conocimiento sobre la base de tres categorías: conocimiento como entidad abstracta; conocimiento como sistema y conocimiento como producto de un proceso.

www.bdigital.ula.ve

c) Estudios sobre formación axiológica

Rivera y Santos (2015) desarrollaron un análisis sobre los factores que facilitan la participación de los niños y cómo la educación cívica puede transformarse en un instrumento para mejorar la participación social de los niños. Los investigadores encontraron que en el 2009, el 12.5% de niños en Europa vivían en hogares que no podían permitirse ofrecerles una actividad regular de ocio (como nadar, tocar un instrumento, o participar en una organización juvenil), más allá de estas cifras, el 39% de los hogares son

C.C Reconocimiento

incapaces de permitir la participación de los niños en eventos en el colegio y el 34% no pueden acceder a invitar a los amigos de los niños a casa.

Esto admitió comprender que en la medida que la participación de los niños sea baja la inclusión social es desciende, es decir, que la participación de los niños en actividades escolares, extraescolares y en la comunidad puede contrarrestar la exclusión social, porque generaría un mayor sentido de pertenencia, mayor integración social, mejor calidad de vida y satisfacción general con el colegio.

Los autores revisaron el modelo teórico de Costa, Rodríguez, Vera-Toscano y Weber (2012) en el que se explica como la educación influye en el bienestar a través del compromiso social y cívico. Los autores consideran que el compromiso social y cívico determina el bienestar de las personas y se ve impactado por todas las habilidades aprendidas de manera formal o informal, ya sea en la escuela o durante la vida. El modelo plantea un ciclo educación-participación-bienestar, el cual se centra en los factores e indicadores que afectan a la participación y que sirven para medirla.

www.bdigital.ula.ve

Desde la educación formal e informal se descifra la necesidad de contribuir con el desarrollo de habilidades que fortalezcan y promuevan el ciclo mencionado. Por tanto, la escuela puede ayudar en la formación de valores que permitan superar el interés individual en beneficio del interés plural así como el dilema del prisionero en el que las personas obtendrían mayor provecho si cooperasen, pero que en ausencia de ese crédito mutuo, cada uno desconfía del otro y esto provoca expectativas de no cooperación o incluso de competitividad. De allí, la importancia de promover en todos los espacios educativos el eje integrador valores. Desde el hogar, la comunidad y la escuela se debe dar voz a los niños y recoger sus puntos de vista como agentes imprescindibles en el proceso de toma de decisiones.

La participación de los niños en el proceso de enseñanza, según Rivera y Santos, se relaciona con el comportamiento social y éste se puede suscitar a partir de una serie de factores entre ellos: a) indicadores de carácter, entre

C.C Reconocimiento

los cuales se pueden destacar la auto-regulación, la prudencia, la integridad, la espiritualidad, la ciudadanía y la apertura de mente, b) el nivel socioeconómico, c) el nivel educativo y d) los factores sociales. En conclusión, la participación de los niños obedece a estos factores y a muchos más. Este hecho destaca, lo importante que es la participación de los niños desde los primeros años escolares.

Este trabajo aporta un significado teórico explicativo sobre la educación en valores, particularmente el valor de participación y ciudadanía. Hoy cuando en la sociedad se evidencian tantos problemas asociados a la falta de compromiso cívico, a la ruptura de lazos sociales y familiares, a la globalización y a la interculturalidad se hace meritorio proveerles a los estudiantes las herramientas necesarias que les permitan ser críticos y activos en el diálogo para poder desarrollar una identidad que los ubique en un contexto histórico, cultural y social.

La escuela y en especial los docentes cuentan con un recurso importante para hacer este trabajo, y es el contexto del alumno. La realidad inmediata o el mundo real de los educandos es una fuente rica de información que no debe ser desaprovechada por el docente. En las distintas situaciones didácticas se deben involucrar las áreas y los contenidos de aprendizaje para que éstos sirvan de puente entre lo exclusivamente técnico y lo socialmente relevante. El docente debe proponer la participación de los niños y, por ende, enseñarles el valor de ser ciudadanos y su derecho a participar. Esta participación se refuerza en el aula desde la confianza, pensando y estableciendo metas compartidas, proyectos comunes, fortaleciendo el desarrollo de las virtudes del carácter asociadas con la moralidad tales como: la empatía, la responsabilidad, el diálogo y el respeto.

Gallego (2012), en un estudio, tuvo por finalidad analizar cómo buscar espacios para la educación en valores en la enseñanza de ciencias exactas y naturales en la materia Higiene y Sanidad de la carrera de Farmacia de la

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Universidad de Buenos Aires, Argentina. Este investigador distingue nueve maneras de hacerlo:

1) elegir de la asignatura los temas que pueden ser excelentes puntos de partida para interesantes discusiones. 2) Dar espacio a los alumnos para que cuenten sus experiencias. 3) Saber y comprender que cuando se abre estas discusiones la autoridad del docente sólo está presente para ser moderadores de igual jerarquía que los oyentes. 3) Problematizar los contenidos relacionándolos con las experiencias de los estudiantes. 4) Lo que se dice en clase se debe acompañar con el ejemplo, la educación en valores tiene que ver más con lo que se actúa que con lo que se dice. 5) Generar en la clase un ámbito de confianza en el que los alumnos se sientan respetados y puedan expresar sus opiniones con libertad. 6) Darle a los temas un tratamiento interdisciplinar. 7) Pensar la enseñanza como formación. 8) Borrar esa frontera que existe entre lo que uno sabe y lo que uno es. 9) Rescatar el valor de los resultados obtenidos desde un punto de vista cualitativo.

www.bdigital.ula.ve

El trabajo de Gallego (2012) constituye un aporte teórico explicativo sobre la educación en valores. Sus contribuciones representan para esta investigación un punto de partida, puesto que el autor expone una serie de reflexiones que se refieren a la sensibilidad social que se les debe transmitir a los alumnos en su etapa de formación, principalmente al momento de elegir y desarrollar los contenidos de las áreas de aprendizaje. De esta visión, la calidad en la formación desde los primeros niveles hasta la universidad depende no sólo de los conocimientos y habilidades que la persona haya adquirido, sino también de los valores que regulan su actuación personal y profesional. El estudio sobre los problemas éticos, culturales y sociales desde el enfoque interdisciplinario de las áreas de aprendizaje debe propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento del enfoque humanista.

C.C Reconocimiento

En síntesis, los aportes más relevantes que hacen las investigaciones previas, relacionadas con la investigación propuesta, brindan un aporte teórico útil que permite comprender las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y aprendizaje y definir modelos que las caracterizan. Sin embargo, sobre la incorporación de los ejes integradores como elementos curriculares para la integración de los saberes, la contextualización de los contenidos y la formación en valores aún queda mucho por estudiar, sobre todo en nuestro medio latinoamericano y venezolano.

De ahí, la contribución de este estudio, al analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y cómo estas concepciones influyen en el modo en que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación se muestran los aportes teóricos sobre las concepciones de los docentes y los ejes integradores como elementos curriculares actuales que plantea el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela.

www.bdigital.ula.ve

2. Fundamentación teórica

Inicialmente se examinará la teoría del pensamiento complejo, la cual fundamenta teóricamente, desde una perspectiva epistemológica, la investigación propuesta. Luego se expondrán los principales elementos que sustentan la epistemología o pensamiento de los profesores, asimismo, se expone la perspectiva didáctica y su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Inmediatamente se describirá el planteamiento teórico que explica el nivel ontológico de cada uno de los cinco ejes integradores en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007). También se puntualizará la justificación teórica-práctica de los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel de primaria en Venezuela y la dimensión pedagógica de los mismos. Finalmente, se expondrán los respectivos aportes para el estudio.

C.C Reconocimiento

El pensamiento complejo

Hoy día resulta un poco difícil comprender el mundo porque es imposible llagar a conocer todo acerca de un objeto, persona o situación, sin embargo, existen algunas teorías que nos ayudan a comprender mejor la dinámica de las cosas, sucesos, relaciones y transformaciones. Tal es el caso de la teoría de pensamiento complejo. Comprender particularmente cómo acceder a la información y cómo articularla y organizarla, es hoy uno de los principales problemas que tiene la sociedad y en especial la educación. De ahí, la importancia del pensamiento que distingue y une, es decir, el pensamiento complejo, cuya consumación es transcender de la simplicidad a la complejidad.

Desde esta perspectiva, la epistemología docente sobre los ejes integradores puede comprenderse desde mi visión como una configuración que es producto de varios elementos que actúan y retro actúan. Entre ellos podemos mencionar: a) las representaciones que hace el docente del conocimiento del área de formación construido producto de las experiencias formales e informales; b) la dinámica propia de las situaciones en las aulas e instituciones educativas (expresión de cultura escolar); c)lLas representaciones que hace el docente sobre su acción (práctica docente) y d) la representaciones didácticas de los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, la planificaron, el currículo, los propósitos, las estrategias, las actividades, los recursos y la evaluación.

www.bdigital.ula.ve

Se puede afirmar, que la epistemología que el docente va conformando no es producto de un proceso lineal, sino producto de un conjunto de interacciones, sin embargo, conocemos que normalmente los docentes no construyen sus concepciones producto de la reflexión sino como plantea Gorodokin (2003) son el resultado de “la vieja racionalidad simplificadora que concebía la realidad como un rompecabezas, disociada; que enfoca los problemas de manera aislada, unidimensional” (p. 8). Para superar esta concepción, es necesario comprender que todos los eventos están

C.C Reconocimiento

conectados e interactúan; y que en el proceso de búsqueda de la verdad, al generar conocimiento, también se genera desconocimiento, incertidumbre, ignorancia; esta verdad no es definitiva, será superada por otra, es una verdad momentánea. (Morín, 2000)

De esta forma cuando se estudian las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes se debe estudiar las partes o elementos que las componen. Se debe comprender según el autor que en la construcción de conocimientos es ineludible culminar con la superespecialización y la fragmentación del saber. Si el docente sigue concibiendo el conocimiento desde esta concepción va a continuar siendo un simple instructor y no un formador.

El estudio de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre los ejes integradores está estrechamente relacionado con la teoría de pensamiento complejo, principalmente con los tres principios el dialógico, de recursividad y el hologramático por distintas razones: a) en la construcción de conocimiento debe tomarse en cuenta al estudiante, sus saberes individuales relacionándolos con el contexto. “debe construirse tomando en cuenta lo que el sujeto sabe sobre su entorno” (Morín, 2000, p.85), b) la educación hoy día debe tomar en cuenta los problemas claves con los que tienen los estudiantes que convivir todos los días, por ejemplo: la salud y la ecología, c) el lenguaje es un instrumentos de formación y conocimiento en todas las áreas disciplinares.

www.bdigital.ula.ve

Principalmente, en este momento cuando el conocimiento está al alcance de los estudiantes, es cuando la escuela debe facilitar a los estudiantes las herramientas para que aprendan a utilizarla, analizarla, argumentarla y expresarla. Morin (2000) expresa que se necesita lo que él denomina “una reforma del pensamiento, la cual debe consistir en distinguir pero sin desunir y a la vez religar, es decir, un pensamiento que complemente lo aislado con el todo, o lo que es lo mismo, las partes con el contexto, d) el pensamiento complejo representa una ayuda para construir conocimiento desde una

C.C Reconocimiento

perspectiva hermenéutica, para seleccionar estrategias que nos permitan solucionar problemas, e) promover la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje pasando de la fragmentación del conocimiento a la integración de las áreas y contenidos, al mismo tiempo a la integración de los procesos relacionados con la iniciativa, la creatividad, la participación, la interacción, la socialización, la responsabilidad y adaptabilidad. Morín (2000) explica que estos procesos internos le facilitan el aprendizaje y mejoran la calidad del proceso educativo, al establecer relaciones.

Finalmente se puede decir que la teoría del pensamiento complejo según Morín sustenta la idea de trascender del currículo basado en asignaturas y contenidos aislados, relacionados con la fragmentación y el reduccionismo, a un desarrollo del ser basado en el crecimiento personal y el progreso socioeconómico, relacionado con la integralidad e interdependencia (de aspectos afectivos, sociales, culturales, cognitivos, espirituales). Tobón señala que los docentes deben modificar su forma de pensar, teniendo presentes la autocrítica, el cuestionamiento y la reflexión. De esta manera, contarán con las herramientas cognitivas que les permitan entretejer los saberes, contextualizar el conocimiento, integrar el todo a las partes y las partes al todo, hacer propuestas disímiles e irreconciliables en propuestas complementarias, religar lo separado: afecto con razón, ciencia con poesía, teoría con práctica, dependencia con autonomía" (Tobón, 2010, p. 54).

www.bdigital.ula.ve

El pensamiento del profesorado y su devenir

El pensamiento del profesor se podría describir como una organización compleja en la que intervienen múltiples elementos, entre ellos: a) el modo cómo el docente percibe la realidad educativa, b) el conocimiento sobre las disciplinas, c) el conocimiento curricular, d) las concepciones sobre qué es enseñar y e) qué es aprender y lo estratega que sea para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. A estos elementos nada sencillos, se podrían sumar algunos más. Por esta razón, estudiar el

C.C Reconocimiento

pensamiento del profesor no es sencillo, esta estructura compleja está compuesta por los componentes afectivos, personales, profesionales, reflexivos, de creencias, valores y percepciones. Este estudio facilita la comprensión de la actuación docente, permite la reflexión sobre por qué y cómo ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones afectan tanto a las acciones pedagógicas y didácticas (actividades, pautas comunicativas, etc.) como a las que se relacionan con la vida del aula de clase (ambiente de clase, organización de los espacios, los materiales, el tiempo, reglas y normas de funcionamiento, etc.). Dewey (1995) estableció la necesidad de unir práctica y reflexión al considerar que sólo mediante la práctica y la reflexión, el futuro docente podrá ir contrastando sus teorías y perfeccionando su conocimiento.

El pensamiento epistemológico y didáctico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes. Díaz (1985) y Doménech (2004), lo que explica que las concepciones podrían condicionar la forma de abordar las tareas. El pensamiento docente está, por tanto, en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza. Traver, Sales, Doménech y Moliner, (2006).

www.bdigital.ula.ve

Los trabajos de Ponte (1994) y Porlán y Rivero (1997) determinan el sentido sobre el término *concepciones* en este estudio. Las concepciones se comprenderán como marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del docente que inciden sobre sus creencias y determinan la toma de decisiones en el aula de clase.

Así pues, en este estudio, las concepciones de los docentes sobre los ejes integradores curriculares en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden interpretarse como el conjunto de posicionamientos que supone el investigador posee el docente, tras el análisis de las respuestas a preguntas sobre sus conocimientos epistemológicos y didácticos respecto a los ejes integradores.

El paradigma basado en el pensamiento del profesor, permite comprender según Clark y Peterson (1986) que la “conducta cognitiva del profesor está

C.C Reconocimiento

guiada por el sistema personal de creencias, percepciones y valores, que le confieren sentido a dicha conducta" (p. 86). De esta manera, conocer explícitamente el marco de referencia de los profesores constituido por sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje ayuda en la comprensión de cómo se están llevando a cabo estos procesos, aspectos en los que se identifica el fin de los ejes integradores como referentes para lograr la integración de los contenidos y la educación axiológica ligada al alcance de los fines de la educación en Venezuela.

Un docente en ejercicio debería tener la capacidad para explicitar y reflexionar sobre sus creencias y confrontarlas con sus referentes prácticos, esto lo llevaría a construirse dilemas profesionales para explicarlos y resolverlos con el fin de optimizar su acción pedagógica. En esta situación y desde el paradigma del pensamiento del profesor, en la presente investigación se reflexionó sobre metáfora del profesor como investigador (Elliot 1997; Stenhouse 1996) y las aportaciones de Schön (1992 y 1993) sobre el profesor como profesional reflexivo. Aspectos considerados siempre como relevantes al momento de hacer investigación educativa.

www.bdigital.ula.ve

Concepciones epistemologías de los profesores

La presente investigación le concede relevancia a las concepciones epistemológicas de los docentes, por cuanto se considera que las mismas pueden influir de manera consciente e inconsciente en la práctica diaria, como obstáculos o motores frente a un verdadero cambio didáctico. Si la actitud epistémica del docente es hacerse preguntas, indagar, investigar y ser crítico, le sería más factible interpelar sus objetos de conocimiento y al conocimiento como otro objeto más de conocimiento

Para Gorodokin (2003) "las concepciones epistemológicas emergen entretejidas en la subjetividad docente, están operantes en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes del currículo y a las intervenciones didácticas concretas". (p.14). El análisis de la epistemología

C.C Reconocimiento

docente sobre los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje va a permitir descubrir nuevos recursos teóricos que es posible utilizar como herramienta para una reinterpretación del sentido de los aciertos e inconvenientes que se suscitan en el aula de clase.

Al respecto, Tobin y Espinet (1989) expresan que: “el profesorado tiene, de su larga formación como alumno…unas ideas muy arraigadas respecto a lo qué es enseñar…y algunas de ellas pueden suponer una seria barrera frente a cualquier intento de innovación”. (p. 46). En este sentido, Gorodokin (2003) explica que “la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes incluyendo la investigativa y la pedagógica”. (p.111). Así, se podría entender la epistemología docente según Gorodokin (2003) como “un sistema dinámico de actitudes y valores del profesor hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias que abarcaría desde las creencias sobre ciencia y su enseñanza-aprendizaje hasta los esquemas de acción como antecedentes de la práctica docente”. (p. 105).

www.bdigital.ula.ve

Para el estudio de las concepciones epistemológicas se hace referencia al conocimiento, estas son representaciones que poseen los docentes sobre los ejes integradores y su práctica; es por ello que para esta investigación se analizaron los aportes sobre la caracterización del conocimiento que circula en la escuela, todo lo cual se realizó mediante la exploración de las nociones de conocimiento presentes en los docentes sobre estos ejes, considerados a su vez como elementos de organización, de orientación de las experiencias de aprendizaje y de integración de los saberes y que, además, van de la mano con las intenciones educativas, las áreas de aprendizaje y sus contenidos.

Teorías Implícitas

A este tipo de teorías se les suele denominar también teorías ingenuas, espontáneas, causales o intuitivas. En ellas la información se aprende

C.C Reconocimiento

implícitamente por asociación a partir de las vivencias cotidianas con los compañeros de clase, de trabajo o de convivencia. Las mismas son sensibles y convencionales en sus contenidos ante las distintas demandas. Rando y Menges (1991) afirman que estas teorías son las lógicas por medio de las cuales los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito, se desarrolla en y con la práctica y rara vez se pide que se explique.

Es por ello que cualquier acción o conducta que una persona realiza revela siempre una teoría. Práctica como habitante, vecino, padre o profesor responde siempre a una teoría implícita. Porlán, André, y Ariza (1995) explican que no existe la posibilidad de ejercer ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica cognitiva que la justifique, por ello afirman que "(…) toda práctica conlleva una teoría, esto no significa que siempre que hacemos algo lo hacemos conscientes de cuál es el encuadre teórico que lo respalda (…)" (p.221).

www.bdigital.ula.ve

Las teorías implícitas son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a determinados problemas (Pozo, 1997); también para interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y para planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Sin embargo, es necesario enfatizar que los principios estructurales de las teorías implícitas son más estables y rígidos, por ende, resistentes a las transformaciones. Pero surge entonces la pregunta sobre ¿cómo es esa estructura, el aprendizaje y el funcionamiento de esas teorías?

Para empezar a responder esta pregunta hay que tomar en consideración que, desde el punto de vista de la teoría de esquemas, las teorías implícitas residen en una organización compleja constituida sobre la base de ideas prototípicas, como un esquema. Para Rodrigo y otros (1993) el aprendizaje de estas teorías radica en el depósito de trazos de información de la memoria permanente, la cual reforma o acomoda los esquemas mediante

C.C Reconocimiento

procesos internos. Las teorías implícitas, entonces, se establecen como un instrumento práctico para aprehender algunos aspectos importantes para el ser humano; así, las teorías o creencias personales desarrolladas en torno al constructo ejes integradores son trascendentales porque suscitan determinadas actitudes y prácticas docentes coherentes con dichas teorías.

En este sentido, las teorías se reelaboran y se reconstruyen para ajustarse a la realidad particular, son construidas en torno a conceptos y constructos tan diversos como la personalidad, las relaciones sociales, los fenómenos científicos, los patrones o los modelos a seguir (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998). Las teorías implícitas describen sobre los ejes integradores las creencias que los profesores elaboran sobre qué son los ejes y cuál es su naturaleza. En este sentido, ellos disponen de una determinada teoría y esta puede condicionar sus prácticas educativas. Durante esta dinámica, las teorías implícitas se activan en forma casi automática de acuerdo a las exigencias o a las tareas que se deben enfrentar; entre tanto, los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, aunque el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

www.bdigital.ula.ve

Como consecuencia de este hecho, los docentes que poseen una teoría implícita sobre la enseñanza y aprendizaje tradicional centrarán su atención en los resultados, atendiendo a estos procesos como “dar y recibir información”. En los comportamientos de los alumnos respecto al éxito o fracaso escolar también sucede lo mismo, no sólo va a hacer determinado por las concepciones implícitas que éstos tengan sobre el éxito o el fracaso, sino también influye de manera determinante en los resultados de los alumnos las teorías implícitas del profesor, ya que estas son trasmitidas a los alumnos a través de la selección de tareas que realiza, las técnicas y prácticas educativas o el feedback que transmite para abordar los errores y los mensajes de refuerzo. En este sentido, Baena (2000) estudió las teorías implícitas de profesoras de ciencias de secundaria y su enseñanza, en su

C.C Reconocimiento

estudio reveló que cuando las teorías implícitas eran más innovadoras, flexibles y complejas la práctica de aula también tenía una estructura más flexible y compleja, sin patrones constantes.

El cambio de las teorías implícitas

La transición de una teoría implícita a una explícita es posible gracias a la reflexión profunda y minuciosa que, desde una perspectiva constructivista, se hace de ella. Si se parte de este enfoque, el profesor no se concibe ya como un técnico que aplica instrucciones, sino como un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas, conocimiento práctico y posee concepciones que influyen en su actividad profesional (Marcelo, 1994).

Sin embargo, esta mudanza de estado, de acuerdo con Rodríguez y González (1995), puede verse afectada por algunas características propias de las teorías implícitas tales como:

www.bdigital.ula.ve

- La capacidad de estas teorías de acomodarse a las características del contexto en que son demandadas.
- El hecho de que son creencias sobre algo, por lo que no se busca su verificación, sino que se consideran verdad al momento de su formulación, disociándose de los datos que la generaron.
- La tendencia de las personas a confirmar sus creencias y darle más importancia a la información que las confirman que a las que la rechazan.

Pese a ello, las teorías implícitas, según Pozo (1997), pueden hacerse explícitas si se desarrollan las siguientes tres etapas:

1. Etapa en la que los modelos mentales generados por la interacción constante entre una teoría implícita y la situación que la estimula produce su condensación y en consecuencia su automatización, lo cual la hace presente de modo explícito en la memoria permanente, pero inaccesible a la conciencia y usada en situaciones particulares.

C.C Reconocimiento

2. Etapa en la que éxito de este modelo mental automatizado, expande su uso a otras actividades, descondensándose, pero permaneciendo aún inconsciente, aunque factible en la reflexión.

3. Etapa en la que la reflexión se hace en base a la verbalización o a la formación de imágenes sobre la teoría; fomentada por los problemas que nacen al tratar de aplicarla en contextos diferentes, posibilitando así su reestructuración en una teoría explícita por cambio conceptual.

De esta manera observamos cómo, principalmente en los docentes, sí hay posibilidades de cambio o reestructuración conceptual si se incrementan las relaciones sociales que motivan la reflexión y la argumentación sobre el tema al que se refiere la teoría. Al respecto, Pozo y Gómez (1998) explican que, para que se produzca las reestructuraciones mentales en los docentes, se requiere explicitar, reconstruir o reescribir los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad y forma a las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación y la gestión institucional.

www.bdigital.ula.ve

El conocimiento empírico de los profesores

Este tipo de saber emana de la práctica y la experiencia; el término empírico representa un conocimiento que se adquiere por ensayo, es decir, que no es sistemático, racional, reflexivo o flexible, sino que es producto de la intuición. López (1999) señala que el conocimiento empírico se basa en la observación:

> Se enseña así porque se ha visto a otros profesores hacerlo de esa forma (…) se enseña de ese modo porque se ha probado (…) que tal método funciona. Se enseña de esa forma para hacerlo de manera similar a como instruyeron los demás profesores (…) (p. 252).

En muchos casos el conocimiento empírico dirige la actuación de los docentes; ello no les permite tomar decisiones de manera consciente porque consideran que es mejor continuar practicando los métodos de enseñanza en los que tienen cierto dominio y habilidad. De este modo, las creencias

C.C Reconocimiento

pedagógicas y subjetivas guían el comportamiento docente y “ponen en juego el arte personal de cada profesor” (López, 1999, p. 253). El problema radica en que el conocimiento empírico les impide a los docentes ser auto reflexivos de sus propias prácticas y puede ser una de las causas que no les permite generar un cambio conceptual y práctico sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la evaluación. El saber práctico se sustenta en el saber empírico y viceversa y estos saberes se alimentan a su vez, en su mayor parte, de las “concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que predominan en la sociedad y en las instituciones educativas; de los propios principios y rutinas que cada profesor desarrolla en su contexto particular (…) (Cañal, 1994, p. 151).

Para contrarrestar este hecho, López (1999) propone que, para transformar los principios implícitos de acción en *teorías-prácticas* debe existir la interacción dialéctica que se ha de producir entre el conocimiento curricular y el conocimiento empírico.

www.bdigital.ula.ve

Concepciones didácticas de los profesores

La educación tiene como objetivo orientar los procesos autónomos y espontáneos de desarrollo y aprendizaje en los estudiantes en un ambiente natural, sin forzar su desarrollo, mediante la instrucción. En este sentido, la enseñanza debe centrarse en el desarrollo de capacidades formales, operativas y no en la transmisión de contenidos. Estas capacidades son las que fomentan el desarrollo de la capacidad del individuo para un aprendizaje permanente, es decir, un aprendizaje para la vida que lo ayude a aprender a aprender y a aprender a pensar.

Desde esta perspectiva, el docente cumple diferentes roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje: es un agente que facilita e intercede significativamente en el desarrollo de la capacidad del estudiante, por ello Gimeno y Pérez (1996) afirman que “inevitablemente el desarrollo de las capacidades del niño está social, cultural, didácticamente y

C.C Reconocimiento

pedagógicamente mediatizado" (p.112) y aunque el aprendizaje tiene un carácter individual y endógeno (Díaz y Hernández, 2000, p. 92), se compone de la actividad social y la experiencia compartida. Particularmente, en el ambiente escolar los estudiantes comparten diariamente con sus compañeros de aula, pero también con el docente, de allí la relevancia e influencia que este tiene en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, así como en la concreción de los postulados curriculares.

En este punto la didáctica cumple un rol importante, pero quizá más las concepciones que pueda tener el profesor sobre ella. En tal sentido Gimeno (1988) afirma las concepciones didácticas son definidas como el conjunto de pensamientos, representaciones y actuaciones del profesor sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo en general, por tanto, definir y analizar cómo los profesores conciben la enseñanza, el aprendizaje y el currículo es un factor necesario para que "se comprenda mejor por qué los docentes y los estudiantes interactúan de una manera determinada y defieren en lo que enseñan y aprenden (…)" (Díaz y Hernández, 2000, p. 2).

www.bdigital.ula.ve

En consecuencia, podemos decir que las concepciones didácticas del profesor conforman las bases de su práctica pedagógica. Igualmente, es la "plataforma para construir el conocimiento didáctico integrador del profesor…" (Gil, Carrascosa, Furió, Martínez-Torregrosa, 1991), que no es otra cosa que participar activamente de la autocrítica fundamentada sobre la enseñanza, el aprendizaje, y las formas de implementar el currículo con el fin de hacer los ajustes necesarios para la resolución de los problemas de la práctica docente y transformar el modelo hegemónico (tradicional) vigente. Así también para Coll y Miras (1990) y Porlán y Rivero (1998) conocer las concepciones didácticas del profesor es el punto de partida para el cambio en los modos de pensar que él tiene sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje e iniciar así la transformación de las prácticas pedagógicas.

Ahora bien, Porlán y Rivero (1998, 2000, 2001) han categorizados las concepciones didácticas de los profesores en dos ejes temáticos: el modelo

C.C Reconocimiento

didáctico personal y la teoría subjetiva del aprendizaje, los cuales se detallan a continuación.

El modelo didáctico personal

Los modelos didácticos constituyen la anticipación de los paradigmas y son la puesta en práctica de la representación mental que los profesores tienen respecto a la enseñanza, espacio en el que intervienen sus teorías implícitas. Estos paradigmas guían las prácticas educativas de los profesores y forman parte de la base en las que se fundamentan. De acuerdo con diferentes autores (Fernández, Elórtegui, Rodríguez, Moreno, 1997; García y Pérez, 2000; Páez, 2006 y Porlán, 1993), son varios los modelos didácticos que han orientado el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, para el presente estudio se ha hecho referencia al modelo desarrollado por Porlán (1993), quien lo denomina *Modelo didáctico personal*, el cual está representado por tres niveles: el *tradicional, el tecnológico y el alternativo*, los cuales serán desglosados continuación.

www.bdigital.ula.ve

El modelo tradicional: en él se agrupan los docentes que poseen una concepción acientífica de los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta concepción los profesores asumen que el conocimiento de los contenidos es para trasmitirlo directamente a los alumnos; este pensamiento se relaciona con una concepción absolutista-racionalista del conocimiento considerado como valor cultural verdadero. En este modelo los contenidos están conformados por un listado de temas, capítulos y unidades en los que se organizan de manera exhaustiva y fragmentada para su posterior memorización por parte de los estudiantes.

El *modelo tecnicista:* en esta categoría los docentes conciben la enseñanza como una racionalidad instrumental y como una actividad científica rigurosa y eficaz. Se sustenta en la psicología conductista y se rige por la planificación y el establecimiento de normas, objetivos y procedimientos técnicos.

El *modelo alternativo:* este modelo considera que los contenidos científicos

C.C Reconocimiento

son la única fuente del conocimiento escolar, aunque comienzan a cederle espacio a los intereses de los profesores y alumnos. En este modelo se comienza a comprender la enseñanza y el aprendizaje con una visión de conjunto, también plantea superar la disociación entre la teoría y la práctica en la enseñanza. En síntesis, el modelo tradicional ocupa el primer nivel de formulación sobre el modelo didáctico personal cotidiano de enseñanza. El modelo tecnicista y el alternativo ocupa niveles intermedios para resolver algunos problemas del modelo tradicional tales como el tecnicismo y el enciclopedismo.

La teoría subjetiva del aprendizaje

Estas teorías nos sirven para comprender qué piensan los profesores sobre el aprendizaje, cómo lo conciben, qué estrategias diseñan para motivarlo, evaluarlo y hacerle seguimiento. Porlán (1989) ha establecido tres niveles de formulación sobre el aprendizaje, los cuales se describen a continuación

www.bdigital.ula.ve

Aprendizaje por apropiación formal de significados: en esta categoría los profesores interpretan que el aprendizaje es un proceso exclusivamente cognitivo. El alumno es considerado como un sujeto pasivo que no interviene en la construcción de conocimiento, tampoco sus compañeros, ni siquiera el docente; de tal modo que es calificado como un simple receptor de significados que no tiene oportunidad de analizar, reflexionar, transformar o reconstruir el conocimiento, ya que se considera que carece de conocimientos y experiencias previas. En tal sentido, la selección de contenidos, la organización de las actividades de enseñanza y los criterios de evaluación son efectuados únicamente por los docentes.

Aprendizaje por asimilación de significados: en esta categoría el estudiante es concebido como un miembro más *activo, con intereses y necesidades*. Coincide con la categoría anterior en sus supuestos epistemológicos que respetan el principio de *correspondencia* entre el *conocimiento y el mundo*,

C.C Reconocimiento

sin embargo, asume que el aprendizaje es un proceso que requiere una *actividad mental* por parte del alumno, por lo tanto expone sus conocimientos e ideas previas para *asimilar la información*.

Aprendizaje por construcción de significados: en esta última categoría, el docente concibe el aprendizaje como una *construcción gradual junto con el grupo*. Admite un cierto grado de relativismo o perspectivismo en la selección de contenidos y en la organización de las actividades de enseñanza. Desde esta perspectiva, el alumno elabora significados, no los toma simplemente y el *currículo* es concebido como un *sistema de relaciones* en el que interactúan *los contenidos, los alumnos y profesores*.

En resumen, los niveles de formulación sobre el aprendizaje en el contexto escolar muestran una progresión que va desde la concepción de que los alumnos "no saben nada", pasa por la incorporación de conocimientos y experiencia previas para *asimilar el saber*, hasta llegar a la idea de aprendizaje como *proceso constructivo gradual*, en el que no sólo interviene el alumno, sino sus compañeros y sus docentes.

www.bdigital.ula.ve

Desde este enfoque, el aprendizaje también es concebido como un *proceso social,* todo lo cual se refleja en las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y que se pueden analizar a partir de la identificación de los roles que ellos tienen en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, pero sobre todo a partir de los propósitos, los contenidos, las estrategias, las actividades propuestas, los recursos, los criterios y los indicadores de evaluación.

Los ejes integradores curriculares de la Educación Primaria en Venezuela

El Ministerio del Poder Popular para la Educación en el año 2007, planteó un nuevo Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano; dentro de las orientaciones epistemológicas que orientan este currículo se encuentra la formación del nuevo republicano, desde esta perspectiva el diseño considera

C.C Reconocimiento

lo siguiente:

> La promoción de aprendizajes inter y transdisciplinarios, entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento, a través de experiencias en colectivo y contextualizadas. Dicho proceso exige impulsar la construcción de saberes con la participación permanente de los actores sociales comprometidos con el proceso educativo, para establecer relaciones y solucionar colectivamente conflictos, además de constituir una fuente potencial de aprendizaje que ayuda a reconocer los problemas sociales, superar dificultades, asumir responsabilidades, confrontar el cambio y valorar las diferencias; planteamiento que se corresponde con los aportes teóricos referidos al aprendizaje que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social. (p.23)

Es claro, entonces, que la educación en Venezuela debe promover la integración de los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje con el fin de comprender las realidades desde contextos más amplios comprendiendo que el conocimiento se relaciona con una amplia gama de enfoques, principios y teorías.

www.bdigital.ula.ve

Teóricamente, los ejes integradores tienen entre sus fines la orientación de los contenidos y componentes de las áreas de aprendizaje para que el docente facilite las experiencias inter y transdisciplinarias en relación con el contexto de los estudiantes. El desarrollo de estas experiencias logra, en los estudiantes, el conocimiento del espacio en el que viven para así analizarlo y concebir la solución de los distintos problemas; asimismo, les permite estudiar los aspectos de la vida humana, vinculándolos con la realidad que los rodea; por otra parte, también permite aproximarlos al conocimiento de una forma integradora y no fragmentada, lejos del reduccionismo que amenaza la sociedad del conocimiento.

En este punto, es conveniente destacar que los ejes integradores continúan concibiendo las mismas funciones que, desde el año 1997, asumían los ejes trasversales en el Currículo Básico Nacional, los cuales tenían como función “servir de puente entre los contenidos establecidos en el

C.C Reconocimiento

currículo y las realidades de los estudiantes, al tiempo que facilitaban la globalización de los aprendizajes y una educación basada en valores" (Ministerio de Educación, 1997).

Ahora bien, los ejes integradores están presentes en el actual Currículo Nacional Bolivariano desde el año 2007 con la finalidad de que los docentes los utilicen como guía para promover un aprendizaje socio-cognitivo integral (LOE, 2009. Artículo 6: numeral 3, literal d), así como para facilitar la articulación del aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir (LOE, 2009. Artículo 6: numeral 3, literal d).

Es claro, entonces, que los ejes integradores son elementos curriculares que propician una educación que supera la fragmentación y la atomización del saber, combatiendo así la separación entre el saber y el hacer. (LOE, 2009. Artículo 6: numeral 3, literal d). Por esta razón, el uso acertado de los ejes integradores le exige al docente una metodología diferente a la que tradicionalmente se ha desplegado en las aulas de clase; tiene que ver con la necesidad de que el docente piense y reflexione sobre el para qué de la enseñanza y el aprendizaje, en otras palabras, estos ejes representan el deber ontológico de la educación.

www.bdigital.ula.ve

Este hecho demanda del docente una planificación interdisciplinaria, de modo que debe fomentar la comprensión de los contenidos desde las distintas perspectivas de las áreas curriculares, lo que implica que los contenidos deben ser seleccionados por el docente con una clara intención didáctica que sirva para comprender el contexto sociocultural en el marco de una formación ética y ciudadana, ya que, teóricamente, el diseño plantea que estos ejes integradores son elementos que permiten asumir los retos del momento, es decir, deben aportar significados para pensar y repensar la realidad.

Así pues, los ejes integradores constituyen elementos que invitan a la reflexión del docente al momento de elegir los contenidos curriculares, enriquecerlos y crearlos, tomando en cuenta que el currículo está en

C.C Reconocimiento

constante desarrollo. Asimismo, se articulan con los fines de la educación venezolana contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009), con el perfil del educando y con las necesidades geo-históricas del país expuestas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): “la libertad, la independencia, la paz, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley (…)” (p.6)

La contextualización en tiempo y espacio aunado al derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad, junto con el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, lo establece la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 6, numerales a y g. En tal sentido, Arias (1999) señala que las visiones transversales proponen:

> (…) alcanzar los fines educativos de cada país a través del tratamiento matizado de ejes, puesto que cada uno de ellos aporta un mapa conceptual distinto y da relevancia a diversos contenidos, habilidades y actitudes. Los ejes debemos entenderlos como el enfoque que amalgama toda la propuesta curricular y el modelo mismo, es decir no son nuevos conocimientos que se agregan al plan curricular, sino la perspectiva desde la cual se deberán desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y abordar los contenidos curriculares para alcanzar la formación en las dimensiones que el modelo proponga. (p.178).

www.bdigital.ula.ve

Desde esta perspectiva, se puede argumentar que los ejes integradores son reconocidos en el currículo, teóricamente, con dos fines: el primero tiene que ver con la continuidad de potenciar el desarrollo humano y holístico; el segundo hace referencia a que sirven de elementos de integración con los componentes de las distintas áreas académicas. En este sentido, estos ejes deben articular, comprender y desarrollar un modelo educativo que apunte directamente hacia una formación integral de los estudiantes y no comprenda únicamente la enseñanza y el aprendizaje de saberes científicos, tecnológicos o su aplicación, sino una educación interdisciplinaria, transdisciplinaria y humanística que trascienda y transforme la sociedad e implique una preparación para la vida.

C.C Reconocimiento

En virtud de este objetivo, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2001), en uno de los principios de las Escuelas Bolivarianas, plantea lo siguiente:

> Una escuela transformadora de la sociedad en la cual se concrete y se identifique con la identidad nacional. La participación, la formación crítica, la integración a la comunidad, el arraigo en nuestra historia, nuestras costumbres y nuestros mejores valores apuntan a la construcción de una sociedad más justa y al fortalecimiento de las personas y las comunidades para que sean protagonistas de la transformación del país. (p.6).

Estos principios manifiestan claramente que la escuela, y el docente en particular, tienen una gran responsabilidad ante el desafío de estos retos que la educación y la sociedad les presenta. Así pues, la idea de un currículo estático cambia de sentido y se enfoca en la actualidad en un diseño curricular que hace hincapié en la flexibilidad, lo cual significa que los docentes se encuentran en plena libertad de vincular la escuela, las áreas y los contenidos con la vida cotidiana, el trabajo, la conservación del medio ambiente y las necesidades de los educandos, todo ello con el fin de que los contenidos seleccionados puedan ser trabajados en forma integral y den cuenta de la diversidad de sujetos, espacios geográficos y climas entre otros factores.

www.bdigital.ula.ve

Un claro ejemplo de esta flexibilidad en Venezuela lo representa el nivel de Educación Primaria del subsistema de Educación Básica, el cual garantiza la formación integral de los niños y las niñas desde los seis (6) hasta los (12) años de edad o hasta su ingreso al subsistema siguiente. Este nivel tiene como finalidad formar niños y niñas activos, reflexivos, críticos e independientes, con un elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; así como también contribuir con el desarrollo de la comprensión, la confrontación y la verificación de su realidad por sí mismos con una conciencia que les permita aprender desde el entorno.

En este mismo orden de ideas, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el Proyecto Educativo Nacional (1999),

C.C Reconocimiento

en el Plan Estratégico Simón Bolívar (2007-2013) y en la Ley Orgánica de Educación (2009) se plantean igualmente las funciones de los docentes, las cuales guardan relación con la finalidad de la Educación en Venezuela y en cuya dinámica cobran importancia los ejes integradores, todo lo cual estimula a los docentes a generar en los estudiantes condiciones para el desarrollo de experiencias interdisciplinarias y contextualizadas, fomentando de este modo el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada de los valores éticos.

Para lograr este objetivo los docentes deben integrar las planificaciones de los aprendizajes desde una perspectiva interdisciplinaria para que prevalezca la integración del saber y las experiencias contextualizadas, es decir, que las actividades escolares deben relacionarse con la cultura popular de los estudiantes para lo cual es fundamental los ejes integradores, entendidos estos como elementos de organización e integración del saber.

Ahora bien, con el fin de hacer introspección, cabría preguntarse si realmente se ha propiciado de forma organizada y continuada el trabajo grupal de los docentes que pertenecen a las diferentes asignaturas y especialidades o si los docentes están dispuestos a avanzar en pro de una integración interdisciplinaria o transdisciplinaria desde los sectores aparentemente disciplinares a los que pertenecen. Habría que preguntarse también cuándo ha analizado el docente el perfil del estudiante que egresa en Educación Primaria a través del enfoque interdisciplinar implícito en su currículo de formación, o acaso será posible que este modelo de escuela primaria actual haya perpetuado su desarrollo incorporando asignaturas y especialidades separadas que continúan conservando el modelo inicial, es decir, que continúan revelando criterios disciplinares.

Es claro que la integración del saber con visión interdisciplinaria está expresa en la Ley Orgánica de Educación (2009) en el artículo 6, numeral 3, literal d; en él establece que se deben planificar, ejecutar y coordinar políticas y programas “De desarrollo socio-cognitivo integral (…)articulando(…) el

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir, para desarrollar aspectos afectivos, axiológicos y prácticos, y superar la fragmentación, la atomización del saber y la superación entre las actividades manuales e intelectuales" (p. 10).

Sin embargo, para alcanzar este nuevo modelo de educación, es necesario que el docente acepte este reto. Es lógico pensar que el cambio es difícil por diferentes razones, entre ellas el hecho de que profesores son formados en áreas parceladas del conocimiento lo que contribuye a la reproducción de este modelo; pese a ello, los docentes deben planificar los ejes integradores identificándolos en las estrategias de enseñanza y aprendizaje e incorporarlos en el desarrollo con el fin de fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto, a los derechos humanos y la no discriminación.

En este sentido, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano plantea diversas áreas de aprendizaje, éstas trazan los objetivos específicos del currículo y están estructuradas por diferentes componentes como los contenidos que se utilizan como medios para desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Sin embargo, para que los contenidos realmente permitan el desarrollo de las potencialidades, es prioritario que el docente los seleccione cuidadosamente, tomando en cuenta los fines de la educación, los saberes individuales y las necesidades de formación del grupo clase. Una vez que se haga esta interpretación se iniciará el proceso de integración del saber, haciendo énfasis en los ejes integradores que permitirán integrar los contenidos y que le otorgarán a los educandos un significado.

En este contexto, según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2010), especialmente en las Orientaciones Educativas, los contenidos adquieren significado social y axiológico cuando el docente los formula, en el sentido de relacionarlos de acuerdo con los fines de la educación en Venezuela. Por tanto, para integrar los contenidos, a fin de

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

que trascienda la disciplina, se hace obligatorio un cambio actitudinal profundo en el ámbito individual y colectivo del docente.

En este análisis se asume la idea de Briggs y Michaud (1972) en la que plantean que: “la interdisciplinariedad es sobre todo un estado mental que requiere de cada persona una actitud a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y finalmente una aptitud para la asimilación y para la síntesis”. (p. 252).

Tomando en cuenta este hecho, en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en el artículo 15, se establecen los fines de la educación, los cuales permiten desarrollar el potencial creativo de cada ser humano basado en la valoración ética, en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria; además, estos fines permiten formar ciudadanos a partir del enfoque geo-histórico, con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, los espacios geográficos y las tradiciones; permiten también fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos, así como la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia; de esta forma, toda actividad de enseñanza y aprendizaje, particularmente el uso consciente de los ejes integradores, debe estar en sintonía para poder alcanzar estos fines.

www.bdigital.ula.ve

La manera de recrear esta dinámica se refleja en el currículo de Educación Primaria, cuyas áreas de aprendizaje y componentes se distribuyen por años, con una carga horaria semanal, es decir, en mallas curriculares, las cuales facilitan la organización escolar y se aplican desde la Educación Primaria hasta el nivel de Educación Media. Estas áreas de aprendizaje son: Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Educación para las Artes y Educación Física, Actividad Física y Deporte. Dichas áreas se articulan y se integran de manera sistémica sostenidas por los pilares como fundamentación teórica que responde a una

C.C Reconocimiento

pedagogía liberadora para la formación integral de niños y niñas.

Los objetivos, los ejes integradores y las áreas de aprendizaje, su organización y la evaluación son aspectos importantes que guían la vida práctica del estudiante en la escuela primaria, quien, desde sus saberes y en ejercicio activo en el ambiente educativo, interactúa de acuerdo con sus necesidades e intereses para desarrollar las potencialidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le permitan analizar y comprender la realidad para transformarla.

De esta manera, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), a través del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, conceptualiza los ejes integradores como "elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos del nivel de Educación Primaria para fomentar valores, actitudes y virtudes". (p.56).

Esto implica una nueva perspectiva para comprender el currículo y, por ende, el hacer de las planificaciones. Se requiere, entonces, de mucha lectura e investigación en las que participen la escuela, la familia y la comunidad. Desde esta iniciativa, e interpretando el deber ontológico de los ejes integradores, se puede decir que sirven para que los contenidos curriculares puedan reconstruirse desde una perspectiva inter y transdisciplinaria.

Por otra parte, la investigación y la interpretación de la cultura popular de los estudiantes, sus saberes y haceres , permitirá aportar elementos para enriquecer los contenidos e impulsar de esta manera una didáctica innovadora, investigativa, creativa y pertinente. Asimismo, se plantea que los ejes integradores deben ser considerados en todos los procesos y momentos educativos para fomentar los valores, actitudes y virtudes de los estudiantes. Como ya se mencionara antes, estos ejes son: ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación; independencia, soberanía y defensa integral de la nación; valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; trabajo

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

liberador y orientación vocacional.

Por ello, de acuerdo con lo planteado por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), las experiencias de aprendizaje deben enmarcarse y organizarse con base en los principios de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, empleando varias alternativas que se derivan del aprendizaje en la acción, experiencial, por descubrimiento, por proyectos y por problemas.

En consecuencia, en el planteamiento del Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, la Educación Básica invita, según Arteaga (2011), a "desarrollar a un individuo dentro de su sociedad de manera integral" (p. 14). Esto significa que el norte estratégico que debe orientar la educación y, principalmente, a los docentes debe ser el desarrollo humano integral, en esto los ejes integradores pueden aportar sus beneficios.

En tal sentido, cobra interés lo que se delinea en el Plan Estratégico Simón Bolívar (2007-2013. 2013-2021) en el que se plantea que la política educativa pública venezolana está comprometida con una visión humanista de la sociedad que apunta "al empoderamiento del ser humano como sujeto histórico concreto, capaz de comprender y transformar la realidad… emancipadora, soberana y de respeto por la diversidad, tolerancia a las diferencias, solidaridad hacia sus congéneres y a una aspiración al buen vivir" (p. 45) .

www.bdigital.ula.ve

Es importante en este punto observar cómo el currículo prescrito, junto al marco legal que orienta las políticas educativas, transmiten las mismas ideas, es decir que guían el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje con una postura abierta, flexible y constructiva para que se proyecten acciones sociales y pedagógicas en el proceso de la ciudadanía. Entonces, si está establecido en el currículo y en los estamentos legales que los ejes integradores guíen las experiencias de enseñanza y aprendizaje, ¿por qué se están implementando sin ninguna intencionalidad que favorezca la construcción sistémica de saberes y haceres integrados?

C.C Reconocimiento

Una de las vías de acceso para comprender por qué está sucediendo esto es estudiar la epistemología del docente, saber y comprender cuál es el pensamiento del docente; estudiar esto provee nuevos recursos e información que permiten una reinterpretación del porqué de la práctica docente. Es necesario, entonces, analizar la forma en la que están incorporando los ejes integradores, qué saben los educadores y cuáles son sus concepciones epistemológicas y didácticas sobre éstos, de este modo se podrá descubrir el significado de sus acciones, y sobre todo la razón de éstas.

Es conveniente reiterar que los ejes integradores nacieron de los valores plasmados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009). Estos valores hacen referencia a la libertad, la igualdad, la justicia de los derechos humanos, la paz, la democracia participativa, la emancipación de valores y la integración Latinoamericana y Caribeña, los cuales, de acuerdo con el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2010), "comprenden valores fundamentales y/o principios rectores necesarios para la formación de la ciudadanía" (p.53)

www.bdigital.ula.ve

En consecuencia, los ejes integradores se organizan al logro de las intencionalidades curriculares: aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar. Estas intencionalidades deben ser desarrolladas en los estudiantes de todos los sistemas y niveles de la educación en Venezuela con la cooperación y trabajo comprometido de los docentes.

Por tal razón, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe incorporar los ejes integradores, los cuales deben identificarse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, todo ello con el fin de fomentar la formación transversalizada por valores éticos y el desarrollo curricular, claro está, desde una perspectiva interdisciplinar y contextualizada, articulando el aprender a ser, el aprender a conocer, el aprender hacer y a convivir.

En conclusión, el currículo de Educación Primaria, como unidad

C.C Reconocimiento

metodológica que apunta a lo interdisciplinario y particularmente los ejes integradores, es el medio más importantes con que cuenta la educación en Venezuela para concretar los fines educativos contemplados en la Ley Orgánica de Educación, por lo cual se hace necesario su estudio a fin de poder definir cuáles son las concepciones de los docentes acerca de los ejes integradores y su correlación entre estos y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos ejes son considerados el corazón de la práctica educativa; conocer, analizar e interpretar lo que los docentes hacen, sienten y piensan de él permite reflexionar sobre el "qué" de la educación, aspecto este que se deriva del enfoque epistemológico y axiológico asumido en la concepción curricular. He aquí, entonces, la razón por la cual el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) fundamenta el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano sobre estos ejes y, además, el motivo que impulsa a esta investigación a circunscribirse a ellos y describirlos a continuación.

www.bdigital.ula.ve

Eje integrador Ambiente y Salud Integral

En este eje se hace necesario promover los valores que resguardan la salud propia y la de los demás, lo cual se hace a través del desarrollo de buenos hábitos alimenticios. Los docentes y los padres deben contribuir con el desarrollo del ambiente y la salud integral, es necesario que todos conozcan y practiquen los hábitos de higiene, la alimentación, manipulación de alimentos, salud sexual, y reproductiva, violencia estudiantil, familiar, social, actividades físicas, recreativas y relaciones personales armoniosas; todo ello, con el objeto de fomentar estilos de vida saludables.

Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 6, numeral 1, literal f señala que el Estado garantiza: "Los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y de bienestar a los y las estudiantes que participan en el proceso educativo en corresponsabilidad

C.C Reconocimiento

con los órganos correspondientes" (p. 6). Asimismo, establece en el mismo artículo, numeral 2, literal c que el Estado también garantiza "(…) la obligatoria inclusión en todo el Sistema Educativo de la actividad física, artes, deportes, recreación, cultura, ambiente, agroecología, comunicación y salud" (p. 8). De estos dos artículos se desprende la necesidad de que, desde las instituciones educativas, se planifique, desarrolle y evalúe actividades pedagógicas y didácticas que fortalezcan la educación integral del estudiante.

La salud forma parte de la educación del estudiante, por esta razón la escuela debe crear lazos con otras instituciones relacionadas con la cultura, el deporte, la recreación, el ambiente y la prevención de enfermedades asociadas con el cuerpo, la mente y el espíritu del individuo. Es evidente que los buenos hábitos, juntos a los valores ambientales que se deben propiciar desde la escuela y la familia, ayudarán a los estudiantes para que gocen de una buena calidad de vida.

www.bdigital.ula.ve

Respecto a los valores conservacionistas, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 15, numeral 5 manifiesta que se debe: "Impulsar la formación de una conciencia ecológica para preservar la biodiversidad y la socio-diversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales". (p. 18).

También en el numeral 7 expresa que, entre los fines de la educación, está el "Impulsar la integración latinoamericana y caribeña bajo la perspectiva multipolar orientada por el impulso de la democracia participativa, por la lucha contra la exclusión, el racismo y toda forma de discriminación (…) y la búsqueda del equilibrio ecológico en el mundo." (p.19). De esta forma, se conoce que el fin de este eje integrador es promover una conducta crítica sobre el mantenimiento de la salud y la preservación del ambiente. Es por ello que este eje integrador permitirá problematizar el tema de la salud en Venezuela y, particularmente, en el contexto educativo. Además, permitirá reflexionar sobre la cultura alimentaria de nuestro país y cómo ésta puede

C.C Reconocimiento

influir en la salud general y nutricional de los ciudadanos.

Por otra parte, el uso de este eje implica también la construcción de una cultura alimentaria basada en los saberes populares, en la formación de adecuados hábitos de consumo de alimentos, la ingesta de agua y la práctica de actividad física como elementos para fortalecer el derecho a la alimentación y la salud de la población.

Otro aspecto importante es el ambiente, que se constituye en eje integrador del currículo como respuesta urgente a los graves problemas ambientales que están afectando a nuestro planeta y a la inaplazable necesidad de enfrentarlos con el desarrollo de una conciencia activa de conservación y protección de nuestro medio ambiente. Como eje integrador, la educación ambiental tiene mucho valor, tanto para el desarrollo personal e integral de los alumnos, como para la calidad de vida, la cual debe, entre otras cosas, estar caracterizada por libertad, paz y respeto por las personas y por la naturaleza. Finalmente, se debe decir que el tema del ambiente debe potenciarse y problematizarse en todas las áreas a través de un tratamiento interdisciplinario de los temas.

www.bdigital.ula.ve

Eje integrador Lenguaje y Comunicación

Este eje hace énfasis en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Contribuye a entender cómo a través de la comunicación se generan mayores oportunidades de cambio social, el cual se origina cuando las personas desarrollan la capacidad discursiva, es decir, cuando pueden y aprenden a expresar sus sentimientos y percepciones.

A través de una buena comunicación el hombre puede llegar a comprender sus propias ideas y la de los demás. El proceso de comprensión y entendimiento que genera el lenguaje le permite al individuo identificar sus ideas, cuestionar, eliminar prejuicios e nociones preconcebidas dentro de un mismo grupo cultural, al tiempo que le permite conocer y comprender las ideas de otras culturas. Es así como la cultura, la sociedad y la persona se

C.C Reconocimiento

reproducen en la práctica comunicativa cotidiana.

Los cambios sociales se generan cuando el proceso de comunicación es efectivo, es decir, cuando existen canales que permiten la reflexión, el diálogo, el intercambio de ideas, el discernimiento a fin de llegar a un consenso. La comunicación le permite al individuo consolidar los conocimientos e ideas previas, así como cambiar o enriquecer sus percepciones, todo lo cual podría ser introducido a nivel social.

No es extraño, entonces, que el Ministerio de Educación (2007) conciba este eje en conjunción armónica con los otros, pues tiene como propósito la formación de hombres y mujeres para que comprendan que el intercambio comunicativo debe fundamentarse en valores esenciales como el respeto a las ideas ajenas, la afectividad, la claridad en la expresión de mensajes coherentemente organizados, la adecuación del lenguaje al contexto de uso, la conciencia de la validez de los usos lingüísticos como expresión de la libertad a que tiene derecho el ser humano.

www.bdigital.ula.ve

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación (2009) en su artículo 15, numeral 8 expresa que entre los fines de la educación está el de “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia” (p. 19). En numeral 9 del mismo artículo, también se especifica que la educación deber servir para “Desarrollar un proceso educativo que eleve la conciencia para alcanzar la suprema felicidad social a través de una estructura socioeconómica incluyente y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno” (p.10).

Se hace patente así el hecho de que el eje de lenguaje y comunicación busca promover la consciencia crítica para poder emplear el lenguaje en forma positiva o adecuada. La escuela tiene esta tarea fundamental, la de ayudar a los educandos a conocer los distintos tipos de lenguaje, la forma de emplearlos en cada contextos y las diversas intencionalidades del mismo.

C.C Reconocimiento

Por lo tanto, debe ser tarea constante en todas las áreas y momentos de la clase promover el uso apropiado del lenguaje.

Eje integrador Valores, Derechos Humanos y Cultura por la Paz y la Vida

La vigencia de los valores y los derechos humanos son inherentes al compromiso de fortalecer una cultura de paz, de vida y de democracia, para lo cual es necesario que en los escenarios educativos se promueva una verdadera participación ciudadana en el ámbito familiar, comunal, institucional y nacional. En vista de ello, la sociedad civil debe estar informada y educada en relación con el marco legal vigente en el país.

En conjunción con este hecho, se debe propiciar un modelo de sistema democrático que permita hacer del ejercicio de la ciudadanía una actividad atractiva, interesante y cívica que conlleve responsabilidades y derechos. En tal sentido, la escuela debe buscar que los estudiantes logren desarrollar y practicar en la vivencia cotidiana los derechos y responsabilidades que merecen como seres humanos, claro está, partiendo de una convivencia democrática, ética, tolerante y pacífica.

www.bdigital.ula.ve

Se puede hablar de este modo de una formación de valores cuyo sustento legal se arraiga en la Ley Orgánica de Educación (2009), específicamente en el artículo 6, numeral 3, literal e, en el cual se establece que el Estado planifica, ejecuta, coordina políticas y programas “Para alcanzar un nuevo modelo de escuela, concebida como un espacio abierto para la… consolidación de la paz, la tolerancia, la convivencia y el respeto de los derechos humanos “(p.10). De igual forma, el articulo 15, numeral 4 establece, entre los fines de la educación, “fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación” (p.18).

En síntesis, este eje debería orientar la vida de la escuela dentro y fuera

C.C Reconocimiento

de las aulas para que cada estudiante pueda internalizar los valores. Por ello, a los ejes integradores en el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano se les continúa asignando dos funciones: primero, servir de vínculo entre el contexto escolar-familiar y el contexto sociocultural y, además, servir de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación de las diferentes áreas del currículo. Esta primera función obedece a ese enfoque humanista y humanizador que desea insertar al individuo en la sociedad, al tiempo que la mejora y la perpetúa, en otras palabras va dirigida a alcanzar los fines de la educación en Venezuela.

La segunda función apunta especialmente a la condición interdisciplinaria que debe guiar todos los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Es así, como los ejes integradores constituyen el pivote a través del cual se da el proceso de articulación interdisciplinario; es el punto de encuentro y de convergencia en el que fluye la interrelación entre los diferentes componentes de las áreas de aprendizaje del currículo, tal como lo establecen Vargas, Veranes y Ferrer (2008), quienes explican que los ejes integradores determinan los nexos interdisciplinarios, unifican, orientan y coordinan estas relaciones y promueven la elaboración de tareas docentes integradoras.

www.bdigital.ula.ve

De esta forma, se puede decir que a través de los ejes integradores se encuentra la unidad del proceso de enseñanza y aprendizaje interdisciplinario, pues permiten la inclusión de realidades referentes a aspectos de interés social para el estudiantado, por esta razón, para todos los grados, los ejes integradores y las áreas de aprendizaje aparecen integradas y deben utilizarse en todos ellos.

Justificación teórico-práctica de los ejes integradores en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de primaria en Venezuela

Es importante iniciar este punto diciendo que los ejes integradores se justificaron en el Sistema Educativo venezolano a raíz de los resultados de

C.C Reconocimiento

un grupo de pruebas, observaciones e informes realizados en el país. Tal es el caso de la Reforma Educativa (1994), el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995) y la consulta a cuatro mil quinientos cincuenta y seis docentes de la primera etapa de Educación Básica, Preescolar y Especial. Estos documentos dejaron conocer las debilidades más importantes del proceso educativo. Para Cárdenas (2009) las debilidades detectadas se pueden resumir en las siguientes:

1. En Venezuela, la escuela ha centrado sus acciones en el proceso de información en detrimento de la formación y ha dejado de lado el fomento de valores, el proceso reflexivo, la actitud crítica y, sobre todo, la capacidad para vivir en sociedad.
2. El igualitarismo en el tratamiento de los planteles, a los que se les exigía transmitir los mismos contenidos con las mismas estrategias de enseñanza para todo el territorio nacional. Además, los programas de estudio tenían un enfoque especializado y los contenidos estaban permeados por un carácter enciclopédico.
3. Los libros de textos transmitían a los estudiantes los comprimidos como verdades acabadas; el proceso de enseñanza y aprendizaje se apoyaba en métodos reproductivos que determinaban un papel pasivo en los estudiantes.
4. El carácter disciplinar de la enseñanza, estructura que predominaba en la escuela y limitaba el trabajo metodológico que no concebía las relaciones inter-materias.
5. La ineficiencia social de la educación, lo cual ha traído como consecuencia una pérdida de la calidad de vida de las mayorías.
6. La excesiva rigidez con la que la escuela desarrollaba su autonomía, identificaba sus propios problemas y proponía innovaciones.

En opinión de esta investigadora, a través de estos documentos se conoció que en Venezuela existen dos grupos de resultados muy importantes a la hora de pensar en la educación y en su dinámica dentro de la sociedad.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

El primero hace referencia a la sociedad y a la inquebrantable pérdida de valores del hombre; el segundo alude al hecho de que la educación se ha venido desarrollando sin que el estudiante le encuentre valor a lo que aprende, situación que se ha producido, entre otras cosas, por la escasa integración de los saberes; una educación fragmentaria que en nada transversaliza las realidades del país, tan necesarias de discutir en clase a fin de que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo desde su propio contexto.

Respecto al primer conjunto de resultados que hacen mención a la sociedad y a la inquebrantable pérdida de valores del hombre, se conoció que la colectividad venezolana necesitaba el desarrollo de un grupo de valores. Sabemos que día a día nos encontramos con la poca práctica de valores. El hombre enfrenta actualmente múltiples problemas; en todas las naciones del mundo esta realidad se ve reflejada. por ejemplo, los problemas de salud, los del ambiente, las relaciones internacionales, guerras, miseria, hambre, violencia, marginalidad, problemas raciales, corrupción, delincuencia, homicidios, suicidios, pérdida de identidad cultural, entre muchos otros, son los que constantemente se presentan en la sociedad y ha hecho pensar en la necesidad de una transformación, proceso este que es preciso iniciar en el contexto educativo.

www.bdigital.ula.ve

La reorientación de la actividad humana es factible sobre la base de un nuevo paradigma sustentado en valores y actitudes que brinden sentido y armonía a la vida del hombre en el planeta tierra. Estas realidades han traído como efecto que, frente a la concepción disciplinaria del enfoque mecanicista, nazca una visión sistémica u holística que privilegia la interconexión entre el hombre y la naturaleza y entre los diversos escenarios del quehacer humano (mundial, nacional, regional y local). En Venezuela, se experimentado la necesidad de cambio. Casado (1996), por ejemplo, nos comenta que:

El mundo actual está urgido de una educación diferente, con un fuerte

C.C Reconocimiento

> contenido ético y principista que le permita facilitar la más armoniosa forma de convivencia con las nuevas dimensiones determinadas éstas por aquellas concepciones básicas de la cultura y del saber científico y tecnológico. En la actualidad, se impone la urgencia de una educación llamada a revisar la pertinencia y el enfoque de los contenidos indispensables para conformar su propia naturaleza y proporcionar una profunda sustentación axiológica, en cuya sólida y esencial conformación, el hombre pueda encontrar respuestas oportunas y convincentes para sus inquietudes (…) (p.98).

Estas nociones se relacionan con las expuestas Mikel (1994), quien explica el problema de la ética y la política en Venezuela; el autor expresa que el "rescate" de los valores, el desafío de la sociedad venezolana es el de "crear la posibilidad de que existan esos valores y convicciones en la conciencia de los individuos". (p.71). La sociedad venezolana, como la del resto del mundo, sufre hoy diferentes problemas, entre los que cabe destacar: el deterioro de la salud, del ambiente, de las relaciones internacionales, el consumismo, la desigualdad, la pobreza extrema, los prejuicios raciales, la violencia, la corrupción, entre otros.

www.bdigital.ula.ve

De esta forma, para dar respuesta a las esperanzas e intereses planteados por el citado autor se sugiere, trabajar con el currículo a partir de una concepción diferente. Es decir, la escuela debería ser comprendida como un sistema en el que muchos subsistemas interactúan. Uno de esos subsistemas es la sociedad o el contexto comunitario (sociocultural) que circunda a la institución, ya que de lo que acontece en el contexto sociocultural debe programarse la enseñanza y el aprendizaje, en función de ello debe surgir la reflexión y la educación en general.

Debido a estas razones, la reforma educativa en Venezuela, desde al año 1997, hasta propuestas más recientes, como las establecidas en el Diseño Curricular de la Educación Bolivariana (2007), han propuesto la discusión de los problemas éticos y morales que afectan directamente al colectivo venezolano, y más concretamente lo que ocurre en las comunidades donde viven los estudiantes. Con los ejes integradores se aspira, entonces,

C.C Reconocimiento

alcanzar una renovación de la práctica pedagógica a través de un enfoque que permita, no sólo la interrelación entre el contexto escolar, familiar y social, sino también la interrelación entre las áreas curriculares diferentes en sus contenidos, pero íntimamente relacionadas.

El segundo conjunto de resultados, que se evidenciaron en los estudios que fundamentaron la presencia de los ejes integradores, se refiere al hecho de que la educación se ha venido desarrollando sin que el estudiante le encuentre valor a lo que aprende, debido, sobre todo, a la escasa integración de los saberes. Parte de allí, entonces, la necesidad de desarrollar la interdisciplinariedad en el desarrollo de las clases y a partir de ésta se puede promover la integración de la escuela en el contexto sociocultural.

Es así, como los ejes integradores surgen a partir de las realidades sociales de la comunidad venezolana y adquieren justificación real y práctica. Se pretende así favorecer la flexibilidad y adaptación de los planes y programas de estudio a las distintas realidades. Los ejes no constituyen temas que van a aumentar la cantidad de contenidos de las áreas, sino referentes que van a servir para animar y motivar la reflexión, la interpretación, el análisis y la creatividad de los estudiantes. En otras palabras, para el Ministerio de Educación (2007) los ejes le dan funcionalidad al aprendizaje porque complementan la formación científica con una dimensión ético-moral que permite la formación de un ser humano cónsono con los nuevos tiempos.

www.bdigital.ula.ve

Los ejes integradores se justifican en la educación venezolana, ya que constituyen fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber y el hacer a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. Este hecho conlleva la integración de realidades sociales que se traducen en oportunidades para la discusión y el debate, lo que, en consecuencia, obliga a una revisión de las estrategias didácticas aplicadas tradicionalmente, permitiendo así dar un paso hacia adelante en la humanización de la educación al pasar de la

C.C Reconocimiento

escuela transmisora de conocimientos, basada en la repetición y la memorización, a una escuela humanista, generadora de conocimientos, basada en actitudes y procedimientos.

Desde el punto de vista operativo es importante observar que los ejes integradores no son abstracciones que se aprenden conceptualmente; por el contrario, se espera que sean actitudes y comportamientos concretos relacionados dinámicamente con la realidad en cada una de las áreas curriculares, claro está, dentro de un enfoque que propicie la autonomía y la interdisciplinariedad, permitiendo así al sistema educativo responder a las exigencias que la sociedad le impone dentro de un contexto cambiante y con vivencias concretas. En tal sentido, esta dinámica favorece el objetivo que Perkins (1997) formulaba cuando expresaba que la misión de la educación debería ser la de formar un individuo crítico y reflexivo; con ello, autor manifestaba que "necesitamos un marco pedagógico en el que el aprendizaje gire en torno al pensamiento y en el que los alumnos aprendan reflexionando sobre lo que aprenden" (p.121).

www.bdigital.ula.ve

Desde esta perspectiva, los ejes integradores pueden ayudar en el desarrollo del pensamiento, ya que la esencia de estos es organizar y articular los contenidos de las distintas áreas académicas y promover la participación del alumno en la construcción de su propio aprendizaje. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2007) los ejes integradores deben servir para incentivar la relación escuela-comunidad, asimismo, deben orientar la reflexión sobre los problemas éticos-morales que afectan directa e indirectamente a la sociedad venezolana.

En síntesis, se comprende que los ejes integradores son una situación compleja que guían la práctica educativa; entran en concordancia directa con los contenidos de las áreas de aprendizaje a fin de organizarlos y promover el pensamiento crítico de los estudiantes, en armonía con lo que ellos sienten, piensan y hacen. Desde esta perspectiva el trabajo docente influye en la misma formación del docente, tanto en su preparación intelectual, como

C.C Reconocimiento

en su preparación pedagógica, al mismo tiempo, ayuda para que el aprendizaje no se convierta en un simple proceso de almacenamiento, sino que interactúe con otras funciones cognitivas como la metacognición, el conocimientos, las experiencias, los valores, las actitudes, los sentimientos y la personalidad con el fin de construir un pensamiento crítico.

Dimensión pedagógica de los ejes integradores

En Venezuela, el proceso pedagógico se sustenta en la Ley Orgánica de Educación (2009), en los artículos 5 y 14, los cuales establecen que el Estado planifica, ejecuta, coordina políticas y programas de desarrollo socio-cognitivo integral de ciudadanos y ciudadanas, articulando de forma permanente el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir para, así, desarrollar armónicamente los aspectos cognitivos, afectivos, axiológicos y prácticos y superar la fragmentación, la atomización del saber y la separación de actividades manuales e intelectuales.

www.bdigital.ula.ve

Asimismo, el artículo 14 establece que "(…) La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual permite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes" (p.17). Ello significa que en el aula de clase debe promoverse una interacción dialógica entre una serie de factores, tales como el conocimiento, la existencia de saberes, la integración de los contenidos, los alumnos, la realidad social como totalidad histórica concreta desde una metodología interdisciplinaria y transdisciplinaria.

En este sentido, el proceso curricular en Venezuela permite el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes a partir de metodologías como los proyectos de aprendizaje que deben promover la participación democrática, protagónica, investigativa y reflexiva, tanto de los estudiantes, como de los educadores, así como la integración de los contenidos de las distintas áreas académicas. De allí que el docente tenga una gran responsabilidad en la

C.C Reconocimiento

concreción de estos proyectos desde una didáctica centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, tal como lo establece la Ley Orgánica de Educación.

Dada la naturaleza del proceso pedagógico en Venezuela y teniendo en cuenta la relevancia que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la contextualización de los referentes teórico-prácticos en relación con la realidad histórica y social de los estudiantes, permite acceder al aprendizaje inter y transdisciplinario para así lograr la integración de los contenidos de las distintas áreas en correspondencia con los ejes integradores y las intencionalidades en el currículo.

En este sentido, la integración de los contenidos puede ser comprendida ampliamente desde la explicación que hace Fiallo (2004), quien plantea que la *integración de los contenidos* de las distintas áreas o ciencias en el ámbito educativo se justifica porque está comprobado que ayuda en la promoción del mejoramiento de la calidad de vida de los humanos, sobre todo en los primeros años de escolaridad. La visión disciplinaria poco coopera en los procesos formativos que se desarrollan en cualquiera de las instituciones educacionales contemporáneas. Algunos autores convergen en la necesidad de reemplazar el enfoque enciclopedista, intelectualista y especializado por uno sociocultural con marcada tendencia hacia la integración. (Coll 1986; Fiallo, 2004; García, 2004; Rojas, 2002).

www.bdigital.ula.ve

La integración de contenidos es un elemento significativo porque se convierte en un mecanismo que le permite al estudiante aprender estableciendo relaciones lógicas con la realidad inmediata. Al respecto, Vygotsky (1995) establece dos modos de relacionarse con la realidad: una de ellas, haciendo una abstracción del contexto del objeto de estudio, como en un experimento de laboratorio, y otra, de forma holística e integrada. En tal sentido, a la escuela se le exige, no solo favorecer en la obtención de conocimientos, sino contribuir con la auténtica formación humana.

C.C Reconocimiento

Esta formación humana hace referencia al desarrollo de capacidades en los educandos para saber cómo orientarse y desenvolverse en las distintas y complejas situaciones del día a día. Sobre esta base, la integración de los contenidos se interpreta, no como un acto puntual, sino como un proceso intencional, de carácter consciente, planificado y significativo que viene urgido por los nexos y relaciones que permean la realidad, pero que, a su vez, está condicionado por la actividad externa que realizan los sujetos y la interna que se va desarrollando en ellos a nivel de su pensamiento-

Desde esta posición, Fiallo (2004) expone que se trata de un proceso de carácter objetivo y subjetivo en el que los sujetos cognoscentes, al interactuar entre sí y con el objeto que estudian, se apropian de los saberes desde la actividad cognoscitiva. Visto de esta manera, la integración de contenidos se debe concebir desde la propia concepción del proceso, como plantea García (2004) "desde la consideración de metas en el plano educativo más integradoras; del trabajo de las diferentes asignaturas y de la conjunción, no superposición, de las actividades o de los medios de los que ahora se dispone en la escuela". (p.25).

www.bdigital.ula.ve

Visto desde este punto, la integración está vinculada a una trasformación trascendental en la dirección de los procesos desde una concepción participativa, comunicativa y social que permite a la escuela articular el trabajo con la comunidad y la familia para lograr la necesaria integración social. (Fiallo, 2004). De esta manera, las orientaciones para la planificación y realización de la tarea integradora de los contenidos desde el trabajo metodológico son muy sucintas y están dirigidas más a evaluar los resultados del aprendizaje que al proceso sobre cómo enseñar y aprender los saberes de manera integrada.

Este autor plantea tres formas metodológicas para lograr la integración de los contenidos; la primera tiene que ver con la determinación del principio de las relaciones inter-materias en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la segunda hace referencia a la preservación del carácter asignaturista en la

C.C Reconocimiento

concepción y diseño de los planes de estudio, pero orientándolos a una formación más contextualizada e integradora, haciendo énfasis en la necesidad de integrar los contenidos de las asignaturas con los problemas detectados en el contexto escolar y social y en elaborar tareas integradoras que trasciendan el marco de los contenidos curriculares.

Por otra parte, la tercera forma metodológica de hacer tiene que ver con un trabajo metodológico dirigido al fortalecimiento de un estilo de trabajo que propicia el intercambio y la comunicación sistemática entre profesores que imparten las mismas asignaturas, lo que estimula la búsqueda de un método particular con una lógica didáctica integradora y orientada a unificar la teoría en torno a la integración de contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje con su práctica.

Bajo la misma dinámica Pérez y Travieso (2014) presentan una serie de pasos metodológicos para la elaboración de tareas integradoras: a) debe partirse de un diagnóstico sobre la formación de conocimientos integrados en los estudiantes; b) analizar los objetivos educativos e instructivos del nivel de enseñanza para determinar la posible incidencia de la asignatura en el logro de los mismos; c) determinar las ciencias de origen de las asignaturas y las relaciones entre ellas; e) establecer las relaciones objetivo-contenido del grado; f) determinar la habilidad generalizada y su estructura, así como el sistema de habilidades de la asignatura y g) determinar tareas docentes interdisciplinarias para la asignatura.

Dada la relevancia de la integración de los contenidos, el docente debe hacer hincapié en desarrollar esta metodología como un proceso didáctico que involucra el desarrollo del ser, el saber, el hacer y el convivir con la finalidad de que los alumnos puedan aprenderlos y así garantizar el aprendizaje mediante la dirección de estrategias y medios didácticos pertinentes.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Síntesis del cuerpo teórico

La escuela es una institución formal cuyo fin es cooperar con la formación de un hombre integral que pueda desarrollarse efectivamente en cooperación diaria con sus semejantes. Ella ejerce una gran influencia en la formación integral del hombre, por este motivo debe responsabilizarse de emplear los métodos más significativos para lograr los fines educativos que establezca el Estado y la institución. Para ello ha de entenderse la enseñanza y el aprendizaje como procesos en continua construcción en los que participan los estudiantes, los profesores, los contenidos, los medios didácticos, el ambiente de clase y el contexto social cultural de los educandos.

En efecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje comprende todo un sistema en el aula. Martínez (2007) explica que un sistema es " como un conjunto de unidades interrelacionadas de tal manera que el comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras, pues todas se encuentran en una estructura que las interconecta" (p.98). En atención a esto, los elementos de este proceso forman parte de este sistema, cada uno depende del otro y todos conforman una sola estructura, la cual, según Morín (2000), implica los principios dialógico, recursivo, hologramático, de distinción, conjunción e implicación.

www.bdigital.ula.ve

Todos estos elementos se constituyen en compendios necesarios para el análisis de las concepciones epistemológicas y didácticas que tienen los docentes acerca de los ejes integradores. Estos constituyen referentes para los docentes, ya que, por una parte, sirven para orientar el deber ontológico de la educación y por la otra, son elementos que permiten pensar y promover una nueva pedagogía que relacione la integración de los contenidos a fin de disipar un poco la práctica tradicional. Hoy día la escuela tiene la responsabilidad de incentivar el desarrollo de los principios didácticos tales como: a. la integración del saber, b. la contextualización de los aprendizajes y c. la educación en valores, entre otros principios.

Los ejes integradores son una vía efectiva para alcanzar la integración de

C.C Reconocimiento

los contenidos y los fines de la educación venezolana contemplados en La ley Orgánica de Educación (2009). Además, permiten garantizar un sistema de valores que la sociedad actual necesita. Hay que recordar que los ejes integradores surgen precisamente de las dificultades detectadas en la sociedad, por eso el sentido de la educación actual debe ser formar sólidamente un hombre con valores morales, éticos y humanos que vivan y refuercen el necesario humanismo del hombre como ser social.

Así, para la incorporación eficiente de los ejes integradores al proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere del dominio de los docentes respecto a los principios didácticos y a la forma de implementarlos en el aula de clase, así como la participación activa y organización entre los docentes a fin de planificar las clases con una visión integradora que permita la concreción de un objetivo común, la formación armónica, interdisciplinaria, contextualizada e integral de los estudiantes. Definir y analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores permite conocer el sistema general de pensamientos, creencias y actitudes con el fin de comprender su incidencia en sus intervenciones, específicamente sobre la integración del saber, la contextualización de los aprendizajes y la educación en valores, aspectos en los que los ejes integradores tienen su acción.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo se refiere al diseño metodológico que orientó el estudio. Comprende el marco epistemológico, método y diseño de investigación. Se define el contexto en el que se realiza el estudio y se caracteriza a los sujetos participantes. Se especifican las técnicas, así como los instrumentos que permitieron la recolección de los datos y el procedimiento que se utilizó para el análisis de los mismos. Por último, se expone el nivel de objetividad del estudio y una síntesis del capítulo.

Marco epistemológico

www.bdigital.ula.ve

La presente investigación se fundamentó epistemológicamente en el enfoque cualitativo, pues su interés es el estudio de la dinámica y la realidad de un grupo de personas para hallar significados mediante la dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias) y el objeto de estudio (Martínez, 2007).

Al respecto, Denzin y Lincoln (1994); Knobel y Lankshear (1999); Martínez, (2009); Rodríguez, Gil y García (1999); Sandín (2003); Taylor y Bogdan (1987) coinciden en explicar que el enfoque cualitativo involucra un proceso interpretativo sobre el objeto de estudio. Estos autores lo definen como una actividad producto de la interacción entre el sujeto y objeto de investigación en el marco de la acción comunicativa. Por otra parte, estos autores destacan la importancia del enfoque cualitativo al asumir que parte del principio de concebir la realidad dinámica, compleja, múltiple, variable y divergente, por esta razón toma en cuenta las creencias, percepciones,

C.C Reconocimiento

conocimientos, intenciones, acciones y explicaciones de los sujetos participantes.

La selección del enfoque cualitativo para el presente estudio se materializa en una aproximación teórica crítica y analítica sobre las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Método de investigación

De acuerdo con el enfoque cualitativo que orientó esta investigación se seleccionó el método *Teoría Fundamentada*, el cual permitió construir un acercamiento teórico que permitiese interpretar las categorías de análisis para hallarle significado a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según García, Gil y Rodríguez (2002) y Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada consiste en descubrir o desarrollar una teoría basada en datos que expliquen en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica.

www.bdigital.ula.ve

Strauss y Corbin (2002) distinguen diferencias entre una “teoría sustantiva” que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica y una “teoría formal” cuya perspectiva es mayor y se refiere a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, paradigmas, teorías, las organizaciones formales y la socialización. La “teoría sustantiva” es de naturaleza local, pero posee riqueza interpretativa y se establece a partir de una situación y un contexto particular.

En esta investigación se siguieron los pasos para desarrollar una “teoría sustantiva” que permita interpretar las categorías de análisis para hallarle significado a una situación concreta, en este caso a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y

C.C Reconocimiento

aprendizaje.

Este método de teoría fundamentada permitió en esta investigación realizar un proceso de integración y reflexión cíclico que consistió en: a) revisar todos los segmentos del material recolectado en cada instrumento para analizar, b) estructurar categorías y subcategorías, c) integrar las categorías y subcategorías y d) generar elementos teóricos que expliquen las categorías más importantes y sus relaciones entre ellas. Es preciso señalar que estos pasos no se desarrollaron de manera lineal ni aislada, sino que fueron el producto de un proceso de construcción y reconstrucción de las relaciones que se dieron entre los elementos del fenómeno en estudio, evidenciado en cada uno de los instrumentos aplicados a cada sujeto en estudio. Estos pasos se relacionaron directamente con los pasos que se siguieron en el análisis de datos para la obtención de los resultados.

Diseño de investigación

www.bdigital.ula.ve

En la presente investigación se implementaron tres etapas en función de los objetivos planteados para la investigación. La primera etapa permitió la revisión teórica y epistemológica del fenómeno objeto de estudio, en este caso las concepciones de los docentes y la función de los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se indagó sobre los trabajos vinculados con el problema que se estudia y se revisaron los procedimientos para recolectar los datos.

La segunda etapa comprendió el trabajo de campo, en ésta se aplicaron los instrumentos de recolección de datos a cada uno de los sujetos del estudio, se analizaron y se discutieron de manera integrada y crítica. Los resultados permitieron acceder a otro sujeto para entrevistarlo hasta ver saturada la información y así tener un total de ocho docentes entrevistados. El análisis de los resultados admitió generar una “teoría sustantiva” producto de la interpretación de las categorías de análisis surgidas en el estudio para hallarle significado a las concepciones epistemológicas y didácticas de los

C.C Reconocimiento

docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, en la tercera etapa se elaboraron las conclusiones generales y algunas implicaciones pedagógicas.

Sujetos del estudio

La selección del grupo de sujetos para el estudio fue intencional basada en algunos criterios. Al respecto, Goetz y LeCompte (1988) expresan que los informantes pueden ser seleccionados de forma intencionada, tomando en cuenta criterios como la accesibilidad, la proximidad, la riqueza de apreciaciones y la disponibilidad de los mismos, entre otros.

Es importante señalar que los sujetos del estudio fueron docentes que laboran en una escuela pública nacional del municipio Tovar del estado Mérida. La selección obedeció a los siguientes criterios: a. Docentes de Educación Primaria y b. Docentes de aula y especialistas (música y teatro) por ser aspectos que interesaban metodológicamente a la presente investigación.

www.bdigital.ula.ve

Es importante apuntar que los docentes especialistas fueron seleccionados porque son los profesionales que tienen el deber de considerar los ejes integradores en todo el proceso educativo, organizándolos e integrándolos a los saberes y orientaciones de las experiencias de aprendizajes para fomentar valores, actitudes y virtudes.

Por otra parte, el grupo de estudio estuvo comprendido por ocho *(08) docentes,* tras un proceso de saturación de información de cada docente. Cabe destacar que, en este método, lo importante no es la cantidad de sujetos, sino la riqueza conceptual que proporciona al estudio cada informante. En total fueron dos (02) docentes de tercer grado; (02) de quinto grado; (02) de sexto grado y (02) docentes especialistas, uno de música y uno de teatro. A estos ocho (08) docentes se les aplicó individualmente dos guiones de entrevista con preguntas abiertas, todos ellos participaron en dos

C.C Reconocimiento

grupos focales de discusión centrados en el análisis de los contenidos específicos relacionados con el objeto de estudio.

Técnicas e instrumentos de investigación

Una vez planteado el enfoque, el método, el diseño de investigación y los sujetos del estudio se emprendió la búsqueda de información para construir el corpus de información, el cual se relacionó con las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes, acerca de los ejes integradores, para generar una "teoría sustantiva" que permitiese interpretarlas. Con esta intención se eligieron las técnicas de la entrevista y los grupos focales de discusión y como instrumentos, el guión de entrevista y el registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes.

La entrevista: para la recolección de los datos se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas (Anexo B y C) a cada docente seleccionado hasta ver saturada la información. Este proceso permitió acceder a un nuevo participante y ampliar la muestra. La aplicación de las entrevistas se realizó a través de un proceso directo de comunicación entre los sujetos entrevistados y la entrevistadora.

www.bdigital.ula.ve

Ahora bien, la primera entrevista tuvo como fin recolectar información que permitiese definir las *concepciones epistemológicas* de los docentes acerca de los ejes integradores (Ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación y valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida) y la segunda entrevista permitió conocer sobre las *concepciones didácticas* de los docentes acerca de los ejes integradores.

Por otra parte, el guión de cada entrevista semiestructurada se diseñó sin categorías preestablecidas, ya que la cantidad de preguntas se relacionaron con la concreción y consistencia que se buscó en las respuestas. Es importante señalar que todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de los sujetos del estudio (Anexo A), con el objetivo de registrar la comunicación.

C.C Reconocimiento

Los grupos focales de discusión: en la investigación se implementaron los grupos focales de discusión para profundizar en la búsqueda de significados sobre el pensamiento, las creencias, las actitudes, los valores, los esquemas de acción de cada profesor y sobre el conocimiento de los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con los fines de la educación. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) definen los grupos focales como: "una especie de entrevista grupal (…) consisten en reuniones de grupos pequeños (…) en los cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción de una persona conocedora del tema" (p. 425).

Esta técnica se desarrolló a través de dos registros de recolección de intervenciones y opiniones docentes (Anexo D y E). El fin de los dos registros de recolección fue construir el corpus de significado de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores para unirlas y contrastarlas con los significados de las concepciones en las entrevistas individuales. El primero de ellos se organizó con 18 preguntas y tuvo como finalidad indagar las *concepciones epistemológicas* de los docentes acerca de los ejes integradores. El segundo se compuso de 11 preguntas, las cuales tuvieron como fin conocer las *concepciones didácticas* de los docentes acerca de los ejes integradores. Estos registros se desarrollaron en dos sesiones con el mismo número de docentes (08) que participó en la entrevista individual.

www.bdigital.ula.ve

El procedimiento para la discusión de los grupos focales se desarrolló de la siguiente forma: a. Se determinó que los sujetos participantes fueran los ocho (08) docentes que participaron definitivamente en la entrevista individual; b. Los docentes fueron invitados a participar en los dos grupos de enfoque; c. Las dos sesiones fueron organizadas en un lugar confortable en la escuela objeto de estudio; d. La moderadora fue la investigadora en ambas sesiones; e. Las preguntas contentivas en los dos registros de

C.C Reconocimiento

recolección de intervenciones y opiniones docentes se desarrollaron al tiempo que se permitió la discusión y el intercambio de ideas; f. Cada sesión fue grabada y g. Se analizó el contenido de cada grabación lo que permitió desarrollar la categorización, la estructuración y la teorización de la información.

En resumen, el corpus de información se obtuvo a partir de dos técnicas, la entrevista y los grupos focales de discusión, y dos instrumentos, guión de entrevista y registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes. A continuación, se presenta un cuadro resumen (Cuadro 1) de las técnicas e instrumentos que se utilizaron en este estudio.

Cuadro 1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos en atención a los objetivos.

Objetivo general: Construir un acercamiento teórico que permita interpretar las categorías de análisis para hallarle significado a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje			
Objetivos específicos	*Fuente de información definitiva*	*Técnicas*	*Instrumentos*
Definir cuáles son las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores. Analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	08 docentes: (02) de tercer grado, (02) de quinto, (02) de sexto y (02) docentes especialistas (01) de música y 01) de teatro.	Entrevista Grupo focal de discusión	-Guión de entrevista semiestructurada -Grabador de audio - Registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes. -Grabador de audio

www.bdigital.ula.ve

Análisis de los datos de investigación

A partir de tomar en cuenta que la naturaleza del estudio es cualitativa y que el método es el de la *Teoría Fundamentada* se procedió a implementar los pasos a seguir para el análisis de datos, tomando en consideración el procedimiento propuesto por Strauss y Corbin (2002). A continuación se

C.C Reconocimiento

detallan cada uno de ellos:

Codificación abierta: en este paso se transcribió la información protocolar contentiva en cada uno de los instrumentos y de cada sujeto en estudio, para luego revisar los segmentos del material producto de las dos entrevistas individuales, los dos registros de recolección de intervenciones y opiniones docentes y las grabaciones de audio aplicadas.

A partir de la lectura de las entrevistas, los registros de recolección de intervenciones y opiniones, las grabaciones de audio y el análisis de la investigadora se identificó un conjunto de conceptos, los cuales se fueron agrupando según el grado de similitud de los mismos, tomando en cuenta el contexto. Estos conceptos agrupados recibieron el nombre de categorías y se fueron descomponiendo en subcategorías en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. Este proceso de construcción de categorías y subcategorías se realizó con cada uno de los docentes seleccionados para el estudio hasta que las categorías estuvieron bien desarrolladas en términos de sus propiedades y dimensiones.

www.bdigital.ula.ve

Codificación axial: el proceso de codificación axial es el proceso de reagrupar los datos que durante la codificación abierta se separaron. Para Strauss y Corbin (2002) es el "acto de relacionar categorías y subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas" (p. 135-136). En este proceso se analizaron las categorías y subcategorías definidas en las respuestas de cada sujeto informante con el fin de agruparlas, compararlas, crear conexiones entre ellas e ir formulando explicaciones más precisas sobre el fenómeno.

A partir de la codificación axial se buscó dar respuesta en las mismas categorías y subcategorías a preguntas como por qué sucede, dónde, cuándo, y con qué resultados hasta que las relaciones entre categorías estuvieron bien establecidas. Las respuestas ayudaron a contextualizar el fenómeno objeto de estudio y a localizarlo dentro de una estructura que permitió identificar el cómo y relacionarlo con el proceso.

C.C Reconocimiento

Para Strauss y Corbin (2002) “la estructura establece el escenario, o sea, crea las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones” (p. 139). Combinar la estructura con el proceso ayuda a obtener una visión más compresiva de la situación en estudio. Por esta razón se realizaron relaciones entre categorías y subcategorías que fueron organizadas en un diagrama, el cual permitió representar la lógica de las relaciones entre éstas y desarrollar la teoría sustantiva para explicar y hallarle significado al fenómeno de estudio.

En esta etapa del proceso se hicieron varios diagramas hasta llegar al definitivo. Una vez elaborado el diagrama final se propuso el análisis y la integración entre la investigadora y los datos. Esta fase resulto ser un trabajo arduo, pues tal como lo expresa Atkinson (citado por Strauss y Corbin, 2002): “este aspecto (…) es uno de los más difíciles de todos (…) se logrará trabajando, no por inspiración romántica (…) no se puede consolidar todo en una sola versión (…) cualquier proyecto podría configurarse de diferentes maneras” (p. 158).

www.bdigital.ula.ve

En esta etapa se construyó la teoría, para ello se redujeron los datos y se convirtieron en oraciones explicativas y afirmativas de relación que permitieran explicar en sentido general lo que ocurre. En este proceso se eligió una categoría central, la cual permitió reunir las categorías para formar un todo explicativo. Los criterios para elegir esta categoría se fundamentaron en: 1) todas las demás se relacionan con ella; 2) ésta apareció con frecuencia en todos los datos; 3) las relaciones entre estas categorías y las demás emergen a través de la lógica sin forzar los datos y 4) el término que describe la categoría central puede ser utilizado en otras áreas sustantivas que lleven al desarrollo de una teoría más general.

Una vez esbozado el esquema teórico se cumplió con la etapa de *refinar la teoría*, esta consistió en revisar el esquema para buscar su consistencia interna y brechas lógicas, completar las categorías poco desarrolladas y

C.C Reconocimiento

recortar las excedentes. Finalmente, se validó la teoría comparándola con los datos brutos.

Nivel de objetividad del estudio

En los estudios cualitativos, en virtud de su naturaleza compleja y dinámica, así como de la realidad objeto de estudio, de las cualidades de los sujetos informantes y de las concepciones del investigador la objetividad siempre será un constructo difícil de alcanzar. No obstante, se intentó reconocer el nivel de objetividad, a partir de la confiabilidad y validez externa e interna mediante la aplicación de los siguientes procedimientos: a. La elección intencionada de los sujetos en estudio. b. El número de sujetos obedeció a la saturación de conceptos. c. La naturaleza de las técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron recolectar los datos en forma natural. d. El uso de categorías y subcategorías descriptivas de bajo nivel de inferencia, es decir, concretas y cercanas a la realidad y el establecimiento de relaciones lo que permitió generar una teoría que explique el fenómeno de investigación.

www.bdigital.ula.ve

Síntesis del Capítulo

En síntesis, el presente estudio se fundamentó en la investigación cualitativa y en la *Teoría Fundamentada*, la cual comprendió en: (a) La selección de los sujetos del estudio de acuerdo a la saturación de la información recolectada. (b) La construcción del corpus de información, mediante la elaboración y aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. (c) El análisis de los datos cualitativos mediante la categorización y la generación de un diagrama emergente, que permitió interpretar las categorías de análisis y desarrollar una teoría para hallarle significado a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

C.C Reconocimiento

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan e interpretan las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las concepciones epistemológicas y didácticas se analizaron a través de las respuestas de los docentes en las entrevistas y en los grupos focales de discusión recogidas en distintos momentos del estudio.

Para el análisis de los datos se partió de la lectura e interpretación cuidadosa del corpus de información recolectada en las dos entrevistas y en los dos registros de recolección de las opiniones de cada uno de los docentes. Se eligieron las respuestas más frecuentes para cada interrogante, las cuales fueron registradas en un cuadro, esto permitió identificar, mediante un trabajo de análisis y reflexión, un conjunto de categorías y subcategorías sobre las respuestas de cada uno de los docentes. Luego del registro, se seleccionaron las respuestas más relevantes y se analizaron para obtener una visión compresiva del objeto, respaldándose esta interpretación con algunas evidencias o fragmentos textuales de los hallazgos recolectados de la información proporcionada por los docentes, quienes fueron identificados con códigos para proteger la identidad de los sujetos en estudio.

www.bdigital.ula.ve

Posteriormente se establecieron relaciones entre las categorías y subcategorías. Este proceso permitió generar un diagrama que facilitó la construcción de una teoría sustantiva para hallarle significado a las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías organizadas en cuadros junto a las evidencias obtenidas como producto del análisis realizado, según los objetivos planteados.

C.C Reconocimiento

Concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores.

Del análisis de la información recogida de cada uno de los docentes en la entrevista individual y en el registro de recolección, se derivaron *tres* componentes de contenido y respecto a ellos se definieron categorías y subcategorías.

Los componentes de contenido son: *1.1 Concepciones epistemológicas de los docentes acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores. 1.2. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre cómo han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores y 1.3. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral.* De inmediato se presentan los principales resultados de cada uno de los componentes de contenido, se muestran las categorías, subcategorías y algunas evidencias productos de la entrevista y del registro de recolección.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

1.1 Concepciones epistemológicas de los docentes acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores.

Cuadro 2
Categorías, subcategorías y evidencias en la entrevista individual y en el registro de recolección acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores

N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
***Conocimiento de los ejes integradores**.*				
1	Elementos para la Integración de saberes y la formación de valores	a. Permiten trabajar los contenidos en todas las áreas b. Organizan los distintos saberes	*"son elementos para la integración de saberes…" (Doc. 3. FABI); "Los ejes integradores son elementos para una organización e integración completa de los saberes, ya que el niño y la niña orientan todo su proceso de aprendizaje por medio de las experiencias…" (Doc. 4. LEO); "…forman parte del currículo y están allí para fomentar el amor propio y hacia los demás (pausa)…" (Doc. 4. YERA)*	*"…los ejes son elementos del currículo que sirven para integrar los contenidos de las áreas de aprendizaje…" (Doc. 2. YERA); "los ejes son elementos que hacen más fácil trabajar los contenidos de las áreas…" (Doc. 4. LEO); "permiten la organización de los saberes porque se orientan en función de lo que necesita el estudiante…" (Doc.5. CHE)*
2	Conocimiento empírico	a. Ensayo y error b. Conociendo poco reflexivo, impreciso y parcial.	*"…forman parte del currículo y están allí para fomentar el amor propio y hacia los demás (pausa)…" (Doc. 4. LEO)*	*"…dicen que los ejes integradores son los que permiten la integración…" (Doc. 1. ANDI); "(pausa) nos piden integrar todo… lo tangible y lo intangible, lo formal y lo informal, lo práctico y lo teórico… lo nuevo con lo viejo, lo de matemática con los de ciencias….el estudiante y su contexto… Pero quien sabe realmente hacer eso y ponerlo en la práctica…es muy difícil y complicado" (Doc. 2. YERA).*
3	Concepción disciplinar y poco globalizadora	a. Trabajar cada área por separado	*"…a mí no me parce fácil hacer este trabajo" (Doc. 1. ANDI);* "*…a veces hay temas que son fáciles de integrar pero hay otros que no…creo que desarrollo los ejes cuando*	*"Los ejes integradores deben trabajarse en todas las áreas y actividades, en matemática, en ciencias, en sociales, en estética y por supuesto en lengua (pausa)…*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

			trabajo los valores…" (Doc. 5. CHE)	*"… a veces los utilizo… incorporo más contenidos del que plantea el currículo…y a veces dejo unos sin dar porque no me alcanza el tiempo… no es fácil..." (Doc. 3. FABI); "…los trabajo en cada área por separado" (Doc. 2. YERA).*
Naturaleza de los ejes integradores				
1	Realidades del país	*a. Realidad educativa del país* *b. Realidad social del país*	*"…surgen del análisis educativo que ha realizado el ministerio" (Doc. 3 FABI),* *"los ejes integradores surgen de la realidad social del país y de la necesidad de construir un nuevo ciudadano y de integrar a la familia y a la comunidad…" (Doc. 1. ANDI)*, *"surgen de una propuesta centrada en la persona desde una perspectiva holística…en la realidad social" (Doc. 5. CHE)* *"los ejes integradores surgen (pausa)…de la violación de los derechos humanos, el deterioro del ambiente, de la salud, el consumismo, la desigualdad, la pobreza extrema, los prejuicios sociales, la violencia, la corrupción…" (Doc. 6. JSE).*	*"…los ejes integradores surgen de las necesidades de educación del país… con la idea de disminuir la crisis social, económica, culturales… y de valores que tiene el país" (Doc. 5. CHE).* *"…creo que los ejes integradores surgieron de las necesidades de transformar el campo educativo…en el país en los últimos diez años el ministerio ha cambiado de nombre y de cantidad…no se han reportado los estudios de por qué se han cambiado…" (Doc.6. JSE)* *"surgen de los problemas que enfrentaba la sociedad en ese momento…" (Doc. 3. FABI)* *"… de la necesidad de articular el sector educativo con la familia y la sociedad" (Doc. 4. LEO)* *"… con el fin de conformar un nuevo hombre…para una nueva sociedad…" (Doc. 5. CHE)*
2	Conocimiento vago	*Conocimiento impreciso*	*"en clase me esfuerzo por abordar los ejes que realmente sean relevantes para el alumno" (Doc. 1. ANDI).* *"participación activa y comprometida de todos los actores… que intervienen en el proceso educativo… (Doc. 4. LEO)*	*"…bueno yo realmente no tengo idea de donde nacieron. Tengo cinco años de servicio…estoy aprendiendo…" (Doc. 4 LEO)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Función de los ejes integradores				
1	Integración del saber	a. Integración de los contenidos	*"…es integrar los contenidos…" (Doc. 1. ANDI)* *"…lo más importante es aplicar los ejes para integrar los componente curriculares…" (Doc. 3. FABI)* *"Los ejes integradores tienen función importante en la organización e integración completa de los saberes, ya que el niño y la niña orientan todo su proceso de aprendizajes por medio de las experiencias a través de los ejes integradores…" (Doc. 4. LEO)*	*"Los ejes integradores tienen como función la integración de los saberes…" (Doc. 4. LEO).*
		b. Conocimiento parcial y contradictorio	*"…creo que la función es educar en valores (pausa)… creo que tengo muchas inquietudes así como varios de mis compañeros…" (Doc. 2. YERA).* *"el Ministerio ha orientado la utilización de los ejes integradores…han sido varios los cambios… no sé a qué se deben… trato de implementarlos en el aula… pero a veces es difícil... hay contenidos que uno no sabe cómo presentárselos a los alumnos…" (Doc. 4. LEO).* *"yo no le veo una función practica… hay áreas que son más importantes que otras…" (Doc. 5. CHE).* *"…lo que no logro saber con exactitud es cómo hacer ese trabajo de integración… a veces hay temas que son fáciles de integrar pero hay otro que no… a veces incorporo más contenidos del que plantea el currículo…" (Doc. 5. CHE)*	*"…respecto a la función de los ejes integradores existen muchas dudas… muchos docentes tienen muchas inquietudes sobre cómo utilizarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje…" (Doc. 2. YERA)* *"soy egresada en Historia… para mí las ciencias sociales es el área más importante…" (Doc. 1. ANDI)* *"… a veces planteo unos contenidos…algunos se quedan sin darlos… no me alcanza el tiempo… sabemos que debemos desarrollarlos todos…al finalizar el año escolar…uno pasa una relación de los contenidos que dio del currículo… (Pausa) no es bueno dejar contenidos sin dar" (Doc. 4. LEO)* *"el ministerio podría pensar que no se está dando nada en las aulas... También a los padres les gusta ver los cuadernos de los niños llenos…" (Doc. 7. ILD)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

1.2. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre cómo han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores

En el cuadro 3 se muestran las categorías, subcategorías y ejemplos de algunas evidencias productos de las entrevistas vinculadas sobre cómo los docentes han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores.

Cuadro 3

Categorías, subcategorías y evidencias en la entrevista individual y en el registro de recolección acerca de cómo los docentes han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores

N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
1	Educación formal	a. Universidad b. Cursos c. Talleres	*"Lo que sé sobre los ejes integradores… es lo que aprendí en la universidad" (doc. 2. YERA).* *"Lo que sé sobre los ejes integradores lo he aprendido de los cursos que he realizado" (Doc. 4. LEO).*	*"los talleres que han dado en la jefatura son los que me han permitido saber un poco sobre los ejes integradores…"* (*Doc. 5. CHE*).
2	Experiencia	a. Trabajo del día a día	*"Para mí el conocimiento que tengo sobre los ejes integradores es producto de la experiencia que uno día a día obtiene en el aula de clase" (Doc. 1. ANDI)* *"El conocimiento de los ejes integradores es producto de lo que he aprendido estos años aquí en la escuela" (Doc. 3. FABI)*	*"…he aprendido a implementar un poco los ejes integradores cuando he tenido que* usarlos al *redactar los propósitos de aprendizaje…" (Doc. 3. FABI)* *"... (Pausa) he aprendido viendo a algunos de mis compañeros… los observo cómo hacen uso de los ejes integradores. Y he aprendido de ellos…" (Doc. 7. ILD)*

www.saber.ula.ve
C.C Reconocimiento

3	Educación no formal	a. intercambios culturales con otros docentes	*"… he elaborado mis conocimientos sobre los ejes integradores con base a la práctica pedagógica… de mis* conocimientos culturales *y experiencias personales con otros docentes…" (Doc.3. FABI).* *"…realmente no he estudiado mucho sobre los ejes integradores lo poco que sé…lo he aprendido gracias a las experiencias compartidas en la escuela con mis compañeros… aquí mis compañeros conversan…y hacemos algunas cosas…que es lo que hacemos todos los docentes de acá…" (Doc.5. CHE)* *"… he aprendido sobre los ejes integradores por la acumulación de trazos de información que he ido ajustando o reestructurando en mi pensamiento…y con la ayuda de mis compañeros… no he reflexionado de manera personal ni en grupo sobre los ejes integradores y su importancia…en el aprendizaje…" (Doc. 8. AGE)*	*"…lo que… creo que no es producto de un aprendizaje constructivo basado en la reflexión ni individual ni grupal…sino más bien de lo que a diario le repiten a uno…y lo que uno ve…" (Doc. 5. CHE).* *"… bueno…hasta ahora lo qué sé… es producto de la experiencia personal como docente" (Doc. 7. ILD)*

www.bdigital.ula.ve

1.3. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral.

En el cuadro 4 se muestran las categorías, subcategorías y ejemplos de algunas evidencias productos de las entrevistas vinculadas con los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral.

C.C Reconocimiento

Cuadro 4

Categorías, subcategorías y evidencias en la entrevista individual y en el registro de recolección sobre los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral

N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
Eje integrador Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida				
1	Presumen la mejora en el desarrollo de la persona o de una colectividad.	a. Establecen armonía entre la dimensión cognitiva, física y emocional	*"considero provecho el eje integrador valores porque no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la física y emocional…" (Doc. 2. YERA)*	*"…los valores sirven para mantener un equilibrio entre las dimensiones humanas…" (Doc. 1. ANDI)*
		b. Promocionan los derechos humanos y valores universales	*"… los valores deben ser fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje…deben trabajasen en todas las áreas… debemos hacer que los estudiantes entiendan que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a valores universales como los que encierra la declaración de los derechos humanos..." (Doc. 5. CHE)* *"la puesta en práctica del eje integrador valores es necesaria en todas las áreas y espacios de la escuela…se requiere por parte del docente una reflexión personal, una constante y activa comunicación y el contacto social con los estudiantes y con su familia…para alcanzar los derechos fundamentales" (Doc. 7. ILD)*	*""… considero relevante profundizar… particularmente el tema de los valores universales y en los derechos humanos…" (Doc. 2. YERA)* *"…en la escuela los estudiantes deben conocer… sus derechos, deberes, normas, acuerdos y sanciones…deben conocer el manual de convivencia" (Doc. 4. LEO)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

		c. Establecen unas relaciones sociales exitosas	*"…los valores son importante para alcanzar unas relaciones sociales exitosas"(Doc. 4. LEO)*	*"considero que los valores son fundamentales en la formación humana y en el éxito de las relaciones sociales…" (Doc. 6. JSE)*
		d. Conocimiento vago, inconsistente, con escasa reflexión	*"me encanta ayudar a los niños siempre hago énfasis en hacer que ellos cumplan algunos valores…" (Doc. 3. FABI)* *"… a veces creo que es necesario mayor formación… porque en la universidad aprendemos los contenidos y aspectos pedagógicos… pero no cómo enseñar valores…sobre todo el valor de la cultura de paz y la vida… para vivir en armonía…" (Doc. 4. LEO)*	*"… respecto a la cultura de paz…se trata cuando hay efemérides que nos orientan a desarrollarlas… "(Doc. 7. ILD)* *"…al docente formador de valores se le hace muy difícil... los estudiantes observan a diario el pleno desarrollo de los contravalores… lo que hace difícil la convivencia en armonía…" (Doc. 8. AGE)* *"…realmente los valores se abordan cuando suscitan situaciones problemáticas…" (Doc. 5. CHE)*
Valor solidaridad				
2	Importancia del eje	Formación integral Relaciones sociales	*"la solidaridad es uno de los valores que más promuevo en el aula de clase… discuto sobre temas característicos de la sociedad actual como por ejemplo la pobreza… (Doc. 1. ANDI) "* *"… bueno hablo con los estudiantes sobre el valor solidaridad… siempre estoy pendiente de que compartan…en el momento de formación aprovecho todos los días para hablar de valores" (Doc. 3. FABI)* *"…sobre el valor solidaridad les hablo todos los días…en algunas actividades más que en otras… les hago dinámicas…" (Doc. 4. LEO)*	*"… integro el valor solidaridad en discusiones todos los días…" (Doc. 2)* *"… sobre el valor solidaridad hago énfasis en hablarles a partir de situaciones que día a día se despliegan en el aula de clase… les pongo ejemplos… (Doc. 5. CHE) "* *"…también les hablo y aprovecho cualquier tema para discutir…aprovecho la formación allí les hablo de la solidaridad" (Doc. 6. JSE)*
3	Integración del eje al proceso	Trabajo didáctico poco integrador	*"…como tal el valor solidaridad no lo integro a todas las áreas" (Doc. 1. ANDI)*	*"…en clase observo que los niños casi no se prestan entre ellos las cosas, traen los útiles*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

	de enseñanza y aprendizaje		*"…a veces promuevo el valor solidaridad en algunos trabajos de algunas áreas…" (Doc. 3. FABI)* *"el valor solidaridad es el que se me hace más difícil... los niños en la mayoría son muy individualistas… los padres y los modelos de la sociedad ha influenciado mucho sobre esto…" (Doc. 4. LEO).*	*marcados…ya no prestan los colores, el borrador, el sacapuntas…mucho menos los libros y cuadernos…" (Doc. 7. ILD)* *"…pero es fuerte porque los padres les prohíben que se presten cosas entre ellos… a veces también he notado por ejemplo, cuando un niño se golpea son pocos los compañeros que se acercan a ayudarlo…" (Doc. 8. AGE)*
Valor Respeto a la vida				
1	Base de una buena convivencia	a. Respeto a la vida b. Trato digno	*"…los estudiantes necesitan potenciar el valor respeto a la vida porque la vida humana está por encima de todo y de todos…" (Doc. 1. ANDI)* *"a los estudiantes se les debe potenciar el valor y respeto a la vida… debe enseñárseles a rechazar las agresiones a la vida humana… las drogas…el aborto…" (Doc. 3. FABI)*	*"el proceso de enseñanza y aprendizaje debe hacer énfasis en los valores y en el respeto por la vida… se le debe enseñar a los estudiantes que nada justifica la muerte infligida de una persona…ni la violación… el maltrato físico o psicológico…" (Doc. 4. LEO)* *"el valor respeto a la vida es necesario potenciarlo en el aula porque así…los alumnos aprenden que la vida no puede ser violentada…y que cualquier violación debe ser denunciada…" (Doc. 5. CHE)* *"la vida nos la proporcionó Dios… por lo tanto él es el único que nos la puede quitar…por esta razón se debe promover el respeto a la vida propia y la de los demás…" (Doc. 6. JSE)*
2	Conocimiento superficial	a. Desconocimiento conceptual y practico sobre cómo hacer la integración b. Actividades sin intencionalidad didáctica	*"…les hablo todos los días…a veces es difícil" (Doc. 2. ANDI)* *"…la familia es quien debe proporcionar a los estudiantes mayor información sobre los valores…particularmente sobre el derecho a la vida…" (Doc. 7. LEO)*	*"…los estudiantes hacen exposiciones sobre temas como el aborto y el derecho a la vida…" (Doc. 7. ILD)* *"…a veces leemos el periódico…y vemos que en los periódicos día a día se propaga más el número de muertes…" (Doc. 8. AGE)*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Valor Corresponsabilidad				
4	Formación humana	a. Compartir responsabilidades	*"indudablemente el valor corresponsabilidad es importante… cada día es necesario el aporte de cada persona…en una misma actividad… siempre les hablo y trato de sensibilizar a los padres y a los estudiantes, sobre la necesidad de compartir actividades para alcanzar un fin común…por ejemplo usé algunos cuentos tradicionales y canciones… allí realizamos un análisis, de los roles asignados a los personajes…" (Doc. 4. LEO).* *"normalmente reflexiono junto con los estudiantes y algunos padres…sobre la necesidad de realizar actividades compartidas…he dedicado mi tiempo al análisis del uso del tiempo de los diferentes miembros de la familia…" (Doc. 5. CHE)* *"…invito a los padres para hablar sobre el tema de la corresponsabilidad pero hay padres que nunca se le ve la cara…a pesar de que el llamado es para todos… sobre este valor…sin embargo… creo que debo aplicar otras estrategias…" (Doc. 6. JSE)*	*"…sensibilizar y hacerle comprender a las personas que el progreso de la humanidad y de las comunidades depende de todos nosotros… como docente hago reuniones, les explico y los invito a evaluar cómo es la designación de roles en la familia respecto a las tareas del hogar…" (Doc. 4. LEO)* *"…invito a los niños y a los padres a participar…a expresar sus opiniones… a trabajar por el bien común…" (Doc. 5. CHE)*
		b. Conocimiento inconsistente	*"…el valor de la corresponsabilidad en la educación es importante… pero de verdad…que no sé cómo articular para lograr que esto se cumpla…no he leído las orientaciones curriculares" (Doc. 2. YERA)* *"…la responsabilidad en todo debe ser compartida…a veces les hablo a los estudiantes…pero no he realizado planificación centradas en los valores y mucho menos en la*	*"les hablo sobre este valor… sin embargo noto poco la presencia y la cooperación de los padres en la escuela y en las comunidades…" (Doc. 1. ANDI)* *"es muy común observar que a la mayoría de los niños se les dificulta trabajar mancomunadamente…no he logrado integrar este valor a todas las áreas…" (Doc. 8. AGE).*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

			corresponsabilidad…tampoco he integrado a los padres y comunidad "(Doc. 7. ILD)	
Valor Tolerancia				
5	Formación humana	a. Habilidades sociales	*"…constantemente me pregunto cómo promover el valor tolerancia que tanto hace falta en el aula…los niños se pelean por todo… se golpean…se insultan…por eso en clase promuevo el respeto a las ideas de los demás compañeros…" (Doc. 3. FABI)* *"sugiero y les exijo siempre a los estudiantes que ellos escuchen las ideas y las opiniones de sus amiguitos, que acepten sus criterios aunque sean distintos a los suyos…estoy pendiente de ello…" (Doc. 4. LEO)* *"en la escuela particularmente vivimos situaciones de agresión tanto física como psicológica…intimidación escolar……" (Doc. 5. CHE)* *"…observo continuamente… discriminación, exclusión, presencia de estereotipos, entre otras cosas…es meritorio lograr que los chicos respeten las ideas y creencias de los demás…" (Doc. 6. JSE)*	*"promuevo el valor tolerancia… luego de que surgen las continuas peleas, golpes e insultos en los que participan un gran número de estudiantes de la escuela…es común observar cómo un niño responde automáticamente con un golpe…consigo de que se pongan de acuerdo con sus compañeros…" (Doc. 2. YERA)* *"para mí el valor tolerancia es uno de los más útiles e importantes… para la formación humana (pausa) en la escuela es meritorio alcanzarlo… es fundamental desarrollar habilidades sociales que permitan saber que las diferencias forman parte de la convivencia…a través del diálogo se pueden alcanzar acuerdos que beneficien a todos…" (Doc. 4. LEO)* *"… promuevo el valor tolerancia en las horas de desarrollar algunos juegos…les enseño que entre ellos logren ponerse de acuerdo…esto me ha ayudado mucho…" (Doc. 5. CHE)*
		b. Conocimiento con escasa reflexión	*"…no conozco… ni sé…mucho sobre estrategias… no sé qué hacer frente a las conductas intolerantes, expresadas en agresividad o violencia que experimentan a diario mis alumnos…" (Doc. 1. ANDI)* *"…no sé cómo promover la tolerancia…el grupo es fuerte…no hay una buena integración entre ellos…no trabajan en equipo…" (Doc. 7. ILD)*	*"…a veces creo que en la escuela no se puede hacer…cuando los niños trabajan e grupo es cuando más se ve la intolerancia…" (Doc. 1. ANDI)* *"…durante las actividades en el aula…no logro que algunos niños se pongan de acuerdo…por esta razón pelean…discuten entre ellos…" (Doc. 8. AGE)*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Eje integrador lenguaje y comunicación				
N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
1	Promover el aprendizaje del lenguaje e integrar las áreas	a. Competencia de lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.	*"… bueno…si… es uno de los más importantes ejes integradores… lo desarrollo para promover tanto el lenguaje oral como el escrito…" (Doc.2. YERA)*	*"… este eje es importante para que los estudiantes logren aprender a comunicarse oralmente y a través de la escritura…lo despliego en todas las áreas…" (Doc.1. ANDI)*
		b. Integración de los contenidos de las distintas áreas	"*…el eje lenguaje y comunicación lo integro en todas las áreas…es importante para formación integral…" (Doc. 1. ANDI)*	*"…el lenguaje me permite conectar las distintas áreas curriculares… la comprensión de conocimientos está mediada por el lenguaje…" (Doc. 5. CHE)*
2	Conocimiento inconsistente	a. Áreas más importantes que otras b. Desconocimiento sobre cómo hacer la integración curricular	*"…hago más énfasis en el área de lengua y literatura y en la formación integral de los educandos…" (Doc. 6. JSE)* *"… para mí el eje integrador lenguaje y comunicación es importante para la formación integral… lo desarrollo en unas áreas más que en otras" (Doc.3. FABI)*	*"…desconozco cómo el lenguaje ayuda en la integración de un determinado contenido…no sé cómo hacer para que las áreas se relacionen con otros contenidos de modo…" (Doc. 7 ILD).*
3	Puesta en común de las ideas de los estudiantes	a. Temas del proyecto b. Concepción disciplinar	*"…si promuevo la discusión en clase sobre temas del proyecto…hacen algunas tareas y luego discuten… de manera espontánea…en todas las áreas" (Doc.3. FABI)*	*"si los estudiantes siempre me participan en clase a veces dejo que espontáneamente ellos expresen sus ideas… otras veces planteo situación de controversia…es decir… que inviten a la polémica y al debate…así he visto que logro mayores resultados…" (Doc. 4)*
4	Poco dominio conceptual y práctico	c. El eje alineado a una o a unas áreas d. No se integran los contenidos e. No se identifican las intencionalidades didácticas	*"… para promover por ejemplo la discusión… utilizo el tema que estamos viendo en la clase… planteo preguntas…luego una mesa redonda…cada estudiante expresa lo que piensa acerca del tema…" (Doc. 4. LEO)* *"…sobre todo promuevo la discusión en el área de sociales y ciencias naturales" Doc.*	*"…yo elijo el área y el tema que debemos discutir… pero se hace difícil porque ellos no*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

			5. CHE) *"..Hago más énfasis en la discusión en el área de ciencias sociales" (Doc. 6. JSE)*	*expresan lo que saben…es difícil…sacarle palabras…" (Doc. 7. ILD)* *"… la discusión se genera en áreas como ciencias naturales y sociales... Porque creo que en las otras áreas no sería así… por los tipos de temas". (Doc. 1. ANDI)* *"… yo realmente el tema de la discusión se lo dejo al docente de aula… en la educación física no me preocupo por eso…" (Doc. 8. AGE)*
5 *6*	Aprender a leer bien Expresar significados	a. Decodificación de letras, palabras y oraciones b. El alumno no se involucra activamente c. El estudiante expresa su pensamiento d. La lectura es un proceso gradual	*"…la lectura es importante… a través de ella los alumnos pueden recordar y aprender… "(Doc. 4. LEO)* *"…concibo la lectura como un proceso por medio del cual los estudiantes expresan el significado de las palabras… la mayoría de mis alumnos están en un nivel descriptivo…se les dificulta hacer análisis, comparaciones…" (Doc. 1. ANDI)* *"… la lectura es un proceso complejo que significa comprender el sentido de lo escrito…" (Doc. 2. YERA)* *"…leer es comprender el sentido del escrito… y aportar también lo que el lector cree sobre el texto…" (Doc. 4. LEO)*	*"la lectura permite que los alumnos conozcan y luego puedan recordar y expresar lo leyeron…" (Doc. 1. ANDI)* *"con la lectura el alumno adquiere habilidad para interpretar unos signos gráficos a través de la percepción visual…" (Doc. 3. FABI)* *"la lectura sirve para que los niños comprendan… porque no sólo es importante asociar las letras con los sonidos correspondientes… sino también, las palabras con su significado" (Doc. 7. ILD)* *"…la lectura la concibo como el proceso mediante el cual el estudiante comprende el texto…" (Doc. 6. JSE)*
4	La escritura como un modo institucional basado en la	Aprendizaje de trazos, planas, de la repetición y la memorización	*"La escritura es importante para que los estudiantes logren identificar las reglas gramaticales… siempre los pongo a hacer copias…para que ellos vayan viendo la*	*"La escritura la planteo todos los días les escribo en el pizarrón… y ellos escriben… así tienen un modelo a seguir. Les sirve para que mejoren la letra y vean la forma de presentar*

C.C Reconocimiento

	copia y el dictado La escritura como proceso de libre expresión	Actividad caligráfica y de adiestramiento Participación del alumno en la producción y elaboración de ideas, sentimientos, emociones	*organización del texto…y de una vez observen cómo se escriben las palabras…" (Doc. 3. FABI)* *"pienso que la escritura es una oportunidad que se le da al niño para que exprese sus emociones e ideas…sí…sí me interesa que los niños aprendan las normas de ortografía…pero también hago énfasis en que los niños se preparen para ir escribiendo poco a poco…sobre todo los invito a escribir sobre su contexto familiar y escolar… " (Doc. 2. YERA);*	*los textos. También escriben del libro de la colección bicentenario…no he inducido a los niños para que escriban por si mismos…me interesan que escriban correctamente" (Doc. 6. Jse).* *"escribimos todos los días…les dicto, copiamos del pizarrón, de los libros… a veces ellos escriben por sí mismos. Así ellos van observando los casos de la gramática…estoy muy pendiente de que escriban bien…" (Doc. 8. AGE).* *"la escritura es un proceso complejo…y que se alcanza poco a poco… les facilito muchas oportunidades para que los niños escriban… escriben adivinanzas, informes, resúmenes, cuentos, reflexiones personales acerca de los contenidos que estamos viendo en clase, cartas… entre otros…" (Doc. 4 LEO).*
Eje integrador ambiente y salud integral				
N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
1	a. Desarrollo pleno del ser humano en equilibrio con el ambiente físico natural	a. Preservación de la buena salud y de un ambiente natural sano	*"… el eje integrador ambiente y salud integral lo considero útil porque puede contribuir en la preservación de la salud como uno de los elementos más importantes del ser humano…para desenvolverse mejor en la sociedad…" (Doc. 2. YERA)* *"…el eje integrador ambiente y salud integral es muy importante desarrollarlo en todas las áreas porque es necesario para el desarrollo pleno del ser humano…especialmente para mantener*	*"… el eje puede ayudar para que la salud sea un tema de reflexión constante…así como el ambiente físico en el que habitamos…" (Doc. 1. ANDI)* *"…el eje… permite desarrollar actitudes de respeto, valoración y cuidado de la naturaleza…" (Doc. 2. YERA)* *"… el eje integrador ambiente y salud integral permite que se fomente un sistema de valores que permitan favorecer el bienestar de la salud, el equilibrio mente, cuerpo y alma…así como proyectar en la comunidad el principio*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

			una buena salud en armonía con el ambiente naturales…"(Doc. 4. LEO). *"… el eje… es útil porque permite que los estudiantes desde pequeños logren formarse en la necesidad de preservar la salud y el ambiente físico natural donde vivimos…" (Doc. 5. CHE)*	*de conservación…" (Doc. 4, LEO)* *"…el eje es una oportunidad excelente para ayudar en la propuesta de medidas para la resolución de los problemas ambientales…en especial los de sus comunidades… (Pausa)" (Doc. 6. JSE)*
2	Planificación y desarrollo de acciones pedagógicas para contribuir con una buena cultura alimentaria	a. Conversaciones, discusiones, brindar información.	*"… siempre les hablo a los estudiantes sobre la necesidad de consumir alimentos nutritivos en el hogar y en la escuela…" (Doc. 1. ANDI)* *"… a veces planifico actividades de salud… relacionadas con la buena alimentación…en ellas conversamos y discutimos…" (Doc. 7. ILD)*	*"… converso con los estudiantes sobre la necesidad que tenemos como seres humanos de* consumir *alimentos en forma balanceada, suficiente y completa…" (Doc. 2. YERA)* *"brindo información para elevar el conocimiento sobre alimentación y nutrición…" (Doc. 4. LEO)*
3	Desarrollo de propuestas pedagógicas para la integración de los hábitos de higiene y la salud sexual reproductiva	a. Conversaciones, explicaciones, educar con el ejemplo diario.	*"para promover los hábitos de higiene y la salud sexual reproductiva…siempre trato de educar con el ejemplo y con la experiencia diaria de clase…" (Doc. 4. LEO)* *"… repetir siempre los mismos hábitos… normalmente les hablo mucho…tengo bajo mi responsabilidad un grupo de sexto grado…el cual necesita de mis consejos sobre este tema…hay mucho desconocimiento…y los estudiantes manejan informaciones a veces equivocadas y confusas…estás dependen mucho de la presencia de patrones socioculturales fuertemente arraigos…" (Doc. 6. JSE)*	*"… normalmente converso con los estudiantes sobre la salud sexual y reproductiva…" (Doc. 2. YERA)* *"…yo…les hablo mucho sobre el tema de la salud sexual y reproductiva…" (Doc. 4. LEO)*
		b. Conocimiento vago	*"…bueno… el tema de la sexualidad todavía es fuente de ansiedad y temores…*	*"…y hasta nos divorciamos de los aspectos afectivos, sociales, culturales y cognitivos…"*

www.bdigital.una.ve
C.C Reconocimiento

			en los niños y en los adolescentes y hasta en los docentes…" (Doc. 1. ANDI) *"..Sin embargo…considero que son los padres y los docentes quienes pueden facilitar a los estudiantes mejor información…a veces a los educadores también nos cuesta hablar de estos temas…" (Doc. 3. FABI)* *"… sin embargo…creo que hace falta más y mejores servicios de planificación de la familia…" como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, entre ellas el VIH/SIDA…" (Doc. 4. LEO)* *"…explico y hablo de este tema… de una manera autoritaria, despersonalizada y descontextualizada…hay temas que se consideran "inapropiados", por tabú…" (Doc. 7. ILD)*	*(Doc. 1. ANDI)* *"…pienso que nosotros los docentes también desconocemos muchas cosas para poder explicar a los estudiantes este tema…a veces desconocemos lo que dice la constitución, la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, La Ley Orgánica para la Igualdad y Equidad de Género, la LOPNA, entre otras leyes…" (Doc. 5. CHE)* *"…siento que lo que uno pueda dar sobre el tema de la salud sexual y reproductiva… nosotros los docentes lo damos de manera divorciada de la vida y de las demandas de los individuos y las comunidades, apelando a métodos autoritarios y a métodos de las asignaturas…" (Doc. 8. AGE)*
4	Actividades pedagógicas para el desarrollo integral del ser humano	a. Juegos tradicionales, ejercicios, caminatas. actividades al aire libre b. Deportes: Voleibol, fútbol, salón, básquetbol	*"normalmente planifico actividades al aire libre que impliquen el trabajo individual y grupal… pienso que así podría contribuir con el desarrollo integral del niño… de su salud, de la creatividad y del desarrollo social…" (Doc. 1. ANDI)* *"… la actividad física, el deporte y la recreación es importante porque a través de estos… logramos el desarrollo integral del niño…" (Doc. 3. FABI)* *"Normalmente desarrollo disciplinas como el voleibol, fútbol, salón, básquetbol... juegos tradicionales, entre otros…uno como docente de educación física puede llegar a ayudar en el desarrollo físico,*	*"…para mí la actividad física, el deporte y la recreación tiene un relevancia para la vida integral del ser humano… porque sirve para prevenir algunas enfermedades... como la obesidad…a veces les he propuesto a los niños algunos juegos tradicionales… los han elaborado y han jugado con ellos…" (Doc. 1. ANDI)* *"… bueno la actividad física es importante para los niños en pleno desarrollo porque le ayuda en el desarrollo físico, mental y emocional…hago ejercicios físico con ellos… caminatas" (Doc. 2. YERA)* *"… normalmente planifico juegos como el voleibol y fútbol…sé que el deporte contribuye con la salud física y emocional…" (Doc. 4. LEO)*

C.C Reconocimiento

			emocional y social… también uno puede visualizar a aquellos niños que podrían llegar a tener habilidades especiales para practicar una disciplina específica…" (Doc. 3. FABI)	
		Conocimiento vago	*"…me ha parecido un poco difícil… eso de los vínculos interdisciplinarios…especialmente con los temas de educación física…" (Doc. 1. ANDI)* *"… bueno... realmente yo no involucro la actividad física, el deporte y la recreación en el desarrollo de los temas del proyecto de aprendizaje… de eso se encarga el docente de educación física…" (Doc. 3. FABI)*	*"... no… no he trabajo otras áreas en relación con la actividad física, el deporte y la recreación… sé que se pueden vincular varios temas… pero hasta ahora…no…" (Doc. 4. LEO).* *"… no… no he trabajo otras áreas en relación con la actividad física, el deporte y la recreación… sé que se pueden vincular varios temas… pero hasta ahora…me ha parecido un poco difícil… eso de los vínculos interdisciplinarios… no sé cómo hacerlos…" (Doc. 8. AGE)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Análisis de las categorías y subcategorías que describen las concepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores

Este proceso de análisis residió en interpretar y hallarle significado a las categorías y subcategorías que describen las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Concepciones epistemológicas de los docentes acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores. (Objetivo 1)

El conocimiento de los ejes integradores

Como ya se ha afirmado a lo largo de estas páginas, en la presente investigación se reflexiona sobre el *conocimiento* que tienen los docentes de los ejes integradores. Al comparar la concepción de Currículo Nacional Bolivariano sobre los ejes integradores con las respuestas aportadas por los docentes en la entrevista y en el registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes se puede develar que los docentes manejan algunos conceptos que caracterizan a los ejes integradores y otros no.

Ahora bien, en la observación realizada a los discursos docentes se pudo identificar un conocimiento *teórico- práctico parcial* que además no se apoya en la *reflexión,* sino en *creencias pedagógicas* subjetivas sobre el conocimiento de los ejes integradores. Por estas razones se ha afirmado en esta investigación que el conocimiento que los docentes tienen sobre los ejes integradores es fundamentalmente *empírico*. Con este término se pretende destacar su naturaleza experiencial, poco reflexiva e indeterminada. Al respecto, López (1999) expresa que el conocimiento empírico “es un saber que se elabora (…) por tanteo o ensayo y error. (…) Orienta el

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

comportamiento docente en el marco de las circunstancias concretas en las que se desenvuelve. (p. 252).

Es preciso señalar que los entrevistados manifestaron que los ejes integran saberes y que son esenciales para la formación de valores, pero, por otra parte, dejaron conocer que trabajan los ejes y las áreas por separado y que se les dificulta llevar a la práctica la integración de los contenidos. Esto denota dudas, confusiones y obviamente una concepción disciplinar poco globalizadora y con escaso conocimiento práctico.

En los siguiente fragmento se refleja estas propiedades: "*…los ejes integradores… integran saberes… deben trabajarse en todas las actividades, en matemática, en ciencias, en sociales, en estética y por supuesto en lengua…los trabajo en cada área por separado…" (Doc. 2. YERA);* "*…a veces hay temas que son fáciles de integrar pero hay otros que no…" (Doc. 5. CHE) "…pero quien sabe realmente hacer eso y ponerlo en la práctica…es muy difícil y complicado… yo creo que a veces desarrollo los ejes… cuando trabajo los valores…" (Doc. 2. YERA).*

www.bdigital.ula.ve

Cabe destacar que existe un conjunto de tres aspectos que caracterizan a los ejes integradores y que no fueron mencionados por los docentes en sus discursos. Estos aspectos son: primero, los ejes integradores son una forma de organización para alcanzar los fines de la Educación, segundo, ellos viabilizan las intencionalidades didácticas y tercero, posibilitan la contextualización de los aprendizajes. Es por lo antes mencionado que afirmo que el conocimiento que tienen sobre los ejes son parciales y sin ninguna fundamentación.

En lo referente a la relación que existe entre los ejes integradores y los fines de la educación, aspecto no registrado en las entrevistas, se puede expresar que entre éstos se construye una línea transversal que direcciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, desconocer esta dialéctica es desechar una oportunidad para alcanzar los fines de la educación en Venezuela, los cuales se encuentran definidos en la Ley Orgánica de

C.C Reconocimiento

Educación (2009) específicamente en el artículo 15. Estos fines describen el perfil del estudiante que necesita el país, por esta razón el sistema educativo y particularmente los docentes deben estar comprometidos con este perfil, pero ¿Por qué los docentes desconocen esta dialéctica si el ministerio ha venido explicando y demandando estas orientaciones? ¿Cuáles son las consecuencias?

Bajo la misma perspectiva, también se evidencia desconocimiento por parte de los docentes sobre la relación que existe entre los ejes integradores, las intencionalidades didácticas y la contextualización de los aprendizajes. Al respecto el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) plantea que las intencionalidades "se concretan en acciones delineadas por los ejes integradores y son los puntos referenciales directos del docente al planificar…" (p.13). Si los docentes desconocen cuáles son las intencionalidades curriculares, su relación con los ejes integradores, la necesidad de contextualizar los aprendizajes y la importancia de emplearlos en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, la interrogante que surge es ¿Cómo hacen para planificar? ¿En qué sustentan la planificación? si estos elementos son concebidos para orientar, desarrollar y potenciar las habilidades y destrezas en los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

Díaz y Hernández (2002) expresan la importancia de que el docente organice adecuadamente la planificación sobre la base de criterios didácticos que promuevan el desarrollo integral. Los autores manifiestan que no se obtendrán resultados satisfactorios en la educación si el docente no suministra una ayuda específica, pensada y reflexionada en la que los alumnos tengan que participar activamente en todas las actividades. Por lo tanto, desde mi concepción, los docentes deben conocer que los ejes integradores, las intencionalidades didácticas o educativas y la contextualización de los aprendizajes son elementos curriculares que forman parte de la reforma curricular venezolana del año 2007, en el que se diseñó un nuevo currículo apoyado en la propuesta basada en la integración de

C.C Reconocimiento

saberes cuyo objetivo es formar un ser social, humanista y ambientalista en el aprender a convivir y participar, crear, valorar y reflexionar, incluyendo las capacidades cognitivas (intelectuales, motrices, afectivas) de equilibrio personal y de integración social.

Es importante señalar que entre las causas que pueden generar el limitado conocimiento y el poco dominio teórico- práctico sobre los ejes integradores y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentra una categoría destacada en su saber profesional, el *conocimiento empírico*. Este conocimiento se refleja en los docentes en su forma de sentir, pensar y actuar. La escasa reflexión detenida con que asumen los docentes el currículo, particularmente el conocimiento de los ejes integradores les imposibilita tomar consciencia sobre sus intencionalidades educativas, lo que les impide analizar las rutinas cotidianas de la vida en el aula, gobernadas como lo plantea López (1999) “por la intuición o la emoción, más que por la ordenación lógica que suministra la teoría” (p. 252).

www.bdigital.ula.ve

El conocimiento curricular y, en especial, el relacionado con los ejes integradores exigen un alto y diferenciado status epistemológico por parte de los profesores. Para Popkewitz (1996) el conocimiento curricular está situado en un espacio intermedio en el que confluyen, las teorías sobre el acto educativo, las teorías que poseen los docentes sobre cada disciplina, las concepciones de los alumnos y la perspectiva socio-cultural.

Por lo antes expuesto, se propone que el conocimiento curricular y, particularmente, el referente a los ejes integradores se estructure sobre la base de las problemáticas básicas que enfrenta el docente al momento de emplear el currículo. Aspectos como: a quién enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, qué aprender, cómo aprender, qué evaluar y cómo evaluar deben ser los pilares centrales para la resolución de las problemáticas planteadas por los docentes.

C.C Reconocimiento

Naturaleza de los ejes integradores

Los ejes integradores se han convertido en un instrumento articulador que permite interrelacionar el sector educativo con la familia y la sociedad. El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) plantea que los ejes integradores emergen de la realidad social, esto significa que parte de la naturaleza de los ejes integradores está ceñida a condiciones históricas, sociales y culturales concretas de la sociedad venezolana, además los ejes integradores emergen de los principios constitucionales "para concretar la nueva subjetividad en materia de transformación de las instituciones y de las personas, desde una ética apegada a los valores del Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela" (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2011).

El presente estudio confirmó que en la mayoría de los docentes entrevistados conocen por lo menos una de las razones por las que surgieron los ejes integradores en el contexto venezolano. Lo que permitió identificar tres categorías de respuesta: *a. Los ejes integradores emergen de la realidad educativa del país, b. Nacen de la realidad social del país y c) conocimiento vago.*

www.bdigital.ula.ve

Respecto a la primera categoría: *los ejes integradores emergen de la realidad educativa del país,* se pudo verificar en los resultados, de la entrevista y en los del registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes, que algunos docentes expresaron que los ejes integradores surgen de la realidad educativa del país. Este aspecto se evidencia en planteamientos como: *"surgen del análisis educativo que ha realizado el ministerio" (Doc. 3 FABI), "… surgen de una realidad política educativa" (Doc. 4. LEO),* "*para mi…los ejes integradores surgen de las necesidades de educación del país…" (Doc. 5. CHE).*

Estos hallazgos revelaron que este grupo de docentes tiene un *conocimiento parcial* sobre la naturaleza de los ejes integradores, pues sólo se refirieron a una de las razones por las que surgieron los ejes integradores.

C.C Reconocimiento

Sobre la segunda categoría: *nacen de la realidad social del país, se observaron a*lgunos planteamientos docentes: *"los ejes integradores surgen de la realidad social del país y de la necesidad de construir un nuevo ciudadano y de integrar a la familia y a la comunidad…" (Doc. 1. ANDI)*, "*… yo creo que nacen de la necesidad de reorientar a la sociedad… para la proyección de un nuevo ciudadano… que brinde sentido y armonía a la vida…". (Doc. 8. AGE).*

Estos hallazgos evidencian la razón más importante por la que se derivaron los ejes integradores. Al mismo tiempo, las repuestas señalan la relación entre "realidad social" y la "construcción de un nuevo ciudadano". Los conocimientos revelados por este grupo de docentes muestran también un *conocimiento parcial*, pues únicamente hacen mención a una de las dos fuentes de conocimiento de los ejes. Las realidades sociales fueron razones suficientes para proponer los ejes integradores tal como lo plantea el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007).

www.bdigital.ula.ve

En la muestra recolectada se evidencia la necesidad de formar un nuevo ciudadano, es por ello que se considera que los ejes integradores sí pueden ayudar con esta necesidad, ya que permiten orientar la formación en valores y el desarrollo de una conciencia crítica y responsable. Al respecto, Guevara y Zambrano (2013) expresan que la escuela y los ejes curriculares plantean "Humanizar más al viviente humano a mejorar la calidad de sus acciones, tendentes a solucionar conflictos que surjan en la sociedad como ente participativo de la misma" (p. 17).

Respecto a la tercera categoría: c*onocimiento vago,* denominada así para designar las respuestas de los docentes que mostraban un *conocimiento impreciso* que denota *desconocimiento conceptual* sobre la naturaleza de los ejes integradores, como se puede observar en el siguiente fragmento: *"…bueno yo realmente no tengo idea de donde nacieron…" (Doc. 2. YERA),* es importante señalar que este entrevistado reveló, durante la entrevista,

C.C Reconocimiento

tener cinco años de ejercicio dentro del sistema educativo. En su respuesta se intuye que pudiera estar buscando una justificación a su desconocimiento.

Se pudiese expresar que durante la formación en la universidad, y durante estos cinco años, este docente no se ha informado, no ha interpretado los lineamientos ministeriales en materia curricular y tampoco los planteamientos legales que orientan el desarrollo curricular, especialmente el de los ejes integradores.

Es importante señalar que es muy difícil para un docente que no comprenda la naturaleza del currículo llegar a ponerlo en práctica. Pareciera que la falta de reflexión es la constante que impide el empoderamiento conceptual de los profesores sobre el currículo y principalmente sobre los ejes integradores. De Pro (1995) investigó y demostró que “durante la formación inicial del profesorado y aun en las primeras experiencias como docente la reflexión suele ser generalmente escasa y a menudo también obsoleta” (p. 79).

www.bdigital.ula.ve

En conclusión, se puede expresar que la principal limitación profesional del docente es tener un conocimiento parcial, impreciso y poco reflexivo sobre la naturaleza y el significado de cada uno de los elementos curriculares, particularmente el de los ejes integradores. Esta situación se convierte en un antecedente para comprender por qué los docentes no asumen el desarrollo curricular y, especialmente el conocimiento y la integración en el desarrollo curricular de los ejes integradores desde una perspectiva crítica, tanto en teoría como en la práctica. También es un antecedente para interpretar por qué a pesar de que el Estado ha realizado esfuerzos a favor del mejoramiento de la calidad educativa no se alcanzan los resultados deseados. Ante esta situación se propone revisar a fondo las relaciones del docente con el conocimiento, aspecto que ha gozado de tan poca atención por parte de las autoridades competentes. Esto implica incluir en la valoración del desempeño docente las dimensiones epistemológicas, didácticas, psicológicas, sociales, económicas, políticas, institucionales y

C.C Reconocimiento

culturales. Todo esto con la finalidad de lograr que los docentes sean más conscientes sobre el rol que cumplen como orientadores y principales responsables del desarrollo curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de su relación con la optimización de la calidad educativa.

Funciones de los ejes integradores

Los ejes integradores, desde la perspectiva presentada en esta investigación, cumplen funciones muy importantes, pues le ofrecen a los docentes un medio para desarrollar una didáctica que permita organizar sus pensamientos y sus acciones. Concretamente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) plantea que los ejes integradores cumplen varias funciones:

> (…) integrar los saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje para alcanzar los fines de la Educación Bolivariana (…) son una estrategia de articulación que permite aproximarnos lo más realmente posible a la construcción del conocimiento y, por ende, la formación (…) Integra las dimensiones teórica, práctica heurística y axiológica. Los ejes integradores son considerados en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza. (p. 7)

www.bdigital.ula.ve

En este planteamiento se encuentra el verdadero sentido y funcionalidad de los ejes integradores. Si hay una palabra que genera oportunidades y que llame a la reflexión en el ámbito educativo es precisamente la de sentido. Así, el sentido de los ejes integradores se da entre la profundidad del conocimiento reflexionado y crítico que puedan tener los docentes sobre las funciones de estos elementos curriculares y la habilidad para implementarlos. A continuación se presenta cómo conciben los docentes el conocimiento acerca de las funciones de los ejes integradores.

En la entrevista y en el el registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes se encontró una categoría general: *Integración del saber*

C.C Reconocimiento

y dos subcategorías: *a. Integración de los contenidos de las áreas y b. Conocimiento no pertinente.*

En la primera subcategoría*: integración de los contenidos de las áreas,* se evidenciaron planteamientos como: *"…es integrar los contenidos…" (Doc. 1, ANDI); "…lo más importante es aplicar los ejes para integrar los componente curriculares…" (Doc. 3. FABI); "Los ejes integradores tienen función importante en la organización e integración completa de los saberes". (Doc. 4. LEO).* Estos planteamientos manifiestan conocimiento sobre una de las funciones primordiales de los ejes integradores, tal es el caso de la *integración de los saberes o contenidos* y se relaciona con lo que plantea el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) los ejes integradores son "elementos de organización e integración de los saberes (…) los cuales deben ser considerados (…) para fomentar valores, actitudes y virtudes (…)" (p.53).

Sin embargo, otro grupo de docentes reflejaron un *conocimiento disciplinar*: *"…a veces incorporo más contenidos del que plantea el currículo" (Doc. 5 CHE); "hay áreas que son más importantes que otras…" (Doc. 7. ILD); "soy egresada en Historia… para mí las ciencias sociales es el área más importante… " (Doc. 8. AGE).* Estos hallazgos revelan que la visión disciplinar que tienen algunos docentes, es decir creer que hay áreas más importantes que otras y concederle mayor importancia a la cantidad de información, les impide darse cuenta, comprender e implementar que la interdisciplinariedad o integración del saber no permite pensar que hay áreas más relevantes que otras. Así lo sustenta Guitián (2005) quien establece que la integración del saber "no puede abordarse mientras existan disciplinas de primera y disciplinas de segunda (…) el saber interdisciplinar no puede haber unas disciplinas dominantes y otras dominadas" (p, 3).

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) a través del Currículo Nacional Bolivariano expone que el docente debe superar la fragmentación del conocimiento para así avanzar hacia la

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

interdisciplinariedad y transformación de la educación y la sociedad. Según mi experiencia la mayoría de los docentes desconocen esta visión, pues pareciera que no han comprendido que "los contenidos educativos y las estrategias precisan para su elaboración de una metodología interdisciplinaria (…) que implica pensar (…) en el conocimiento en la complejidad de la realidad social (…) estableciendo las relaciones interdisciplinarias para cumplir el principio sistémico de la educación" (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

Por lo tanto, la interdisciplinariedad no es una síntesis de todos los conocimientos, por el contrario es una articulación deliberada de las disciplinas particulares que buscan romper la tradicional separación entre la vida y la escuela.

En la segunda subcategoría: *conocimiento no pertinente,* se reveló que algunas respuestas docentes no son cónsonas con las bases legales y didácticos que fundamentan la función de los ejes. Planteamientos como: *"el Ministerio ha orientado la utilización de los ejes integradores…han sido varios los cambios… no sé a qué se deben… trato de implementarlos en el aula… pero a veces es difícil... hay contenidos que uno no sabe cómo presentárselos a los alumnos…" (Doc. 4. LEO); "yo no le veo una función practica… hay áreas que son más importantes que otras…" (Doc. 5. CHE); "…respecto a la función de los ejes integradores existen muchas dudas… muchos docentes tienen muchas inquietudes sobre cómo utilizarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje…" (Doc. 2. YERA).*

www.bdigital.ula.ve

En esta muestra se pone en evidencia un conjunto de ideas que revelan un conocimiento de la función de los ejes integradores con un enfoque *parcial, disciplinar y poco reflexivo*. El *conocimiento parcial* obedece a que los docentes no señalaron todas las funciones, no se refirieron a las siguientes: "fomentar valores y actitudes; permitir la integración de la teoría con la práctica; alcanzar los fines de la educación; promover una atención integral interdisciplinaria; fomentar un desarrollo socio-cognitivo integral y la

C.C Reconocimiento

transposición didáctica (…)" (Ministerio del Poder Popular para Educación, 2013, p.93).

Con respecto a la función que se refiere *al conocimiento orientado hacia la integración con disciplinas particulares,* se pudo observar que a pesar de que los docentes manifestaron que los ejes tenían como función promover la integración de los contenidos, la muestra revela que los docentes conciben unas áreas más relevantes que otras, *"soy egresada en Historia… para mí las ciencias sociales es el área más importante…" (Doc. 1. ANDI).* Esto refleja contradicciones entre los pensamientos de los profesores y sus acciones al momento de implementar los ejes integradores.

Los planteamientos señalados por los docentes son una oportunidad para discutir varios elementos que subyacen en sus discursos. En un primer momento se evidencia un *desconocimiento conceptual y práctico* sobre las funciones de los ejes integradores; esto permite plantear la siguiente interrogante ¿Por qué los docentes desconocen las funciones de los ejes integradores? ¿En qué repercute este desconocimiento? ¿Cómo se podría ayudar al docente? Argumentos como: "…*lo que no logro saber es cómo hacer ese trabajo de integración…" (Doc. 5. CHE), "… a veces hay temas que son fáciles de integrar, pero hay otro que no… a veces incorporo más contenidos del que plantea el currículo" (Doc. 7. ILD),* llaman la atención y permiten inferir que parte de la responsabilidad de este desconocimiento es personal, pero también la organización educativa y la escuela tienen su compromiso.

www.bdigital.ula.ve

No es raro pensar que el ministerio y la escuela brindan insuficientes oportunidades para el debate y la reflexión epistemológica sobre el desarrollo curricular. Se sabe que en la mayoría de las escuelas poco se promueve la reflexión profunda, crítica y continua de temas que interesan a los docentes. Esto lo fundamenta Murillo (2003) quien explica que el fracaso de las grandes reformas curriculares para cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, ha radicado en que los cambios en educación no

C.C Reconocimiento

han sido asumidos por todos los docentes con el mismo interés y nivel de profundidad en forma individual y como colectivo en una escuela. Zambrano (2007) expone que lo menos que se promueve en las escuelas es el proceso de búsqueda de significado y educación continuada.

Lo antes expuesto permite afirmar que la escuela debe ser el centro para la reflexión, la interpretación, la auto-observación y el cambio, el cual debe ser liderado por los mismos docentes (Hopkins, y Lagerweij, 1997). Cabe destacar aquí, que los ejes integradores nacieron de los ejes transversales implementados por primera vez en Venezuela en el año 1997 y, desde ahí, han tenido las mismas tres funciones fundamentales, a saber: la integración de conocimientos, la contextualización de los aprendizaje y la formación axiológica, es decir, que ya hace diecinueve años que se implementaron los ejes en el sistema educativo. Ahora bien, si todavía los docentes no han llegado a comprender cuál es la función de los ejes integradores, es porque no ha habido un proceso de estudio, análisis, reflexión, debate y cambio conceptual y práctico.

www.bdigital.ula.ve

Pareciera que las concepciones epistemológicas de los docentes sobre el currículo y la forma de comprender e implementar cada uno de sus elementos curriculares y, particularmente, los ejes integradores no han transcendido mucho. Por lo tanto, se establece que las concepciones epistemológicas que tienen los docentes sobre la función que cumplen los ejes integradores no contemplan un *conocimiento profundo y amplio* acerca del tema, pues poseen algunas *ideas superficiales* y no describen en su totalidad por lo menos las tres funciones esenciales de los ejes integradores.

Las respuestas no manifiestan conocimiento sobre las funciones que tienen los ejes integradores para promover la interdisciplinariedad, la intencionalidad del acto educativo, la contextualización de los aprendizajes, la integración del saber y el hacer y mucho menos, sobre la concreción de los fines de la educación, lo que deja percibir muy disimuladamente la

C.C Reconocimiento

importancia de la formación axiológica como función ineludible e indeclinable de los ejes integradores.

De esta forma, el conocimiento que tienen los docentes sobre la relación existente entre los ejes integradores y los fines de la educación en Venezuela es *parcial y contradictorio. Parcial* porque ningún docente mencionó más de tres fines de la educación y contradictoria porque, por un lado, los docentes perciben que los fines de la educación son relevantes en la formación del estudiante y que deben atenderse en el aula relacionándolos con los ejes integradores, pero, por otro lado, expresan que no los relacionan en la integración de las áreas de aprendizaje. Los docentes reconocen que no poseen las destrezas necesarias para llevar a la práctica tal relación. Hallazgos como estos así lo demuestran.

"…desarrollar el potencial creativo de cada persona… formar ciudadanos críticos…pero cómo se hace en la práctica" (Doc. 2. YERA); "…formar un ciudadano que desarrolle la capacidad de abstracción (pausa) y el pensamiento crítico… con valores…" (Doc. 6. JSE).

www.bdigital.ula.ve

En la muestra recogida no se apreciaron argumentos que expliquen que los ejes integradores son los medios para alcanzar los fines de la educación. Tampoco se observó que se deba vincular el currículo con el ambiente peculiar del estudiantado, al tiempo que se debe pensar y comprender la práctica para transformarla. De esta forma, los fines de la educación se comportan como marcos de comportamiento estables que fijan las condiciones en la selección, adquisición, tratamiento, utilización y valoración de los contenidos diversos del currículo.

Doyle (1985) manifiesta que los fines educativos tienen una determinada potencialidad intelectual y educativa en general (…)" (p. 19). Así, los fines de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009) nos deben servir para seleccionar contenidos relevantes que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico abstracto y creativo de los estudiantes. A

C.C Reconocimiento

través, del uso de variados medios didácticos y metodológicos basados en las características personales y grupales de los educandos.

Es importante señalar que de las concepciones epistemológicas de los docentes se puede discernir el conocimiento teórico y práctico que poseen sobre las funciones de los ejes integradores con el fin de desarrollar una formación activa, basada en el diálogo crítico sobre las principales dificultades detectadas en ellos. A su vez, sobre las funciones de los ejes integradores *parciales, disciplinares y contradictorias,* se puede realizar seguimiento a la labor docente, haciendo énfasis en el acompañamiento didáctico y pedagógico considerado actualmente como una necesidad.

2. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre cómo han construido el conocimiento sobre los ejes integradores

www.bdigital.ula.ve

A partir de las respuestas expresadas por los docentes en la entrevista y en el registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes se pudo conocer tres categorías de respuestas sobre cómo han construido el conocimiento los profesores acerca de los ejes integradores. Estas tres categorías son las siguientes: a) conocimiento producto de la educación formal; b) conocimiento sobre la base de la experiencia y c) conocimiento fruto de la educación no formal.

a) Conocimiento producto de la educación formal: la mayoría de los docentes piensan que los conocimientos que han construido sobre los ejes integradores son producto del saber académico o educación formal. Se considera lógico que esta haya sido la respuesta de los docentes, pues la educación formal constituye la base formativa con que egresa cada profesional, es la que le ofrece al docente "los medios de actuación y regula las prácticas de disciplinamiento social y profesional" (Foucault, 1984, p.70). Sobre este aspecto, un docente expresó: "*lo que sé sobre los ejes*

C.C Reconocimiento

integradores lo aprendí en la universidad" (Doc. 2. YERA), aunque no menciona aspectos importantes para ser analizados como, por ejemplo, el nivel de reflexión que ha asumido con la formación formal.

b) Conocimiento construido sobre la base de la experiencia: respecto a esta categoría se identificaron algunos planteamientos docentes: "*Para mí el conocimiento de los ejes integradores es producto de la experiencia que uno día a día obtiene en el aula de clase" (Doc. 1. ANDI); "El conocimiento de los ejes integradores es producto de lo que he aprendido estos años aquí en la escuela" (DOC. 3. FABI).* Las características señaladas por los docentes permiten concluir que ellos consideran que el conocimiento que tienen sobre los ejes integradores es producto de los años de experiencia docente. Sin embargo, no expresaron cómo había sido esta experiencia y qué procesos mentales implementaron para que el trabajo diario se convirtiera en saber.

Es importante resaltar este aspecto porque para que la experiencia sea producto de un aprendizaje es preciso articularla con la reflexión detenida, personal e inclusive grupal. Ciertamente, el saber de la experiencia le proporciona al docente la destreza técnica o el *saber práctico* necesario para ejercer los diferentes rituales dirigidos al fortalecimiento del *saber-hacer* con originalidad, siempre y cuando esté demarcada por la reflexión detenida.

www.bdigital.ula.ve

Por lo antes expuesto, la reflexión de la experiencia docente aleja al profesor de que sea un simple reproductor de conocimientos, de técnicas y métodos de enseñanza, le fortifica para que sea productor de ciencia, de conocimiento, de prácticas de saber y hacer. Estos planeamientos encuentran sentido con los que expresa Zambrano (2007) "el docente necesita vivir y comunicar una práctica-reflexiva antes que una técnica" (p. 207).

Se comprueba de este modo que el conocimiento y la habilidad para que los docentes construyan concepciones epistemológicas consistentes, es decir, que se relacionen con el deber ser ontológico de los ejes integradores y los demás componentes curriculares, dependerá de la forma cómo éstos

C.C Reconocimiento

interpreten la teoría, consoliden, estructuren y reconstruyan todos los días sus propios esquemas de saber y hacer a través de la reflexión. Dependerá también, de cómo se vean ellos mismos "otro distinto" a través de la auto-observación de la actividad docente.

Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) manifiesta que el docente debe desenvolverse desde la investigación acción, participativa y transformadora, como responsable en la concreción de los fines de la educación desde una didáctica centrada en los procesos de investigación, creatividad e innovación.

c) Conocimiento fruto de la educación no formal: el conocimiento producto de la educación no formal se refiere a la cultura de la escuela y a las prácticas institucionales, es decir, que emana de la práctica. La escuela, sus rituales, sus valores y las relaciones socio-culturales entre docentes, integran dispositivos de información con alto significado para interpretar los mecanismos de saber y hacer de los docentes. Este tipo de saber está sustentado en "la observación, la experimentación y en la analogía (...) y se basa en las creencias pedagógicas subjetivas (…)" (López, 1999). En esta categoría se evidenciaron planteamientos como:

www.bdigital.ula.ve

"lo poco que sé…lo he aprendido gracias a lo que uno día a día hace en la escuela…" (Doc.: 5. CHE); "aquí mis compañeros conversan…y hacemos algunas cosas…que es lo que hacemos todos los docentes de acá…" (Doc. 8. AGE). Estos modelos de respuestas permiten deducir que el conocimiento que este grupo de docentes poseen sobre los ejes integradores ha sido el resultado de lo que a diario hacen en la escuela, es decir, de las práctica y de los rituales. Mas sin embargo, no se registraron respuestas que permitan conocer cómo se han construido estos conocimientos. Si ha sido en un ambiente de interacción dialógica, reflexión, libertad, responsabilidad, creatividad e investigación. Aunque pienso que estas actitudes no están presentes cuando el conocimiento está basado en la observación.

C.C Reconocimiento

Cabe destacar que los docentes podrán construir conocimientos y mejorar su *saber teórico- práctico* únicamente en el marco de las complejidades que implican leer, reflexionar detenidamente, comprender e implementar adecuadamente cada uno de los componentes curriculares, especialmente los ejes integradores. De lo contrario, el conocimiento de los docentes continuará siendo empírico basado en la experiencia, es decir, por ensayo y error.

En concreto, los resultados obtenidos permiten definir que las concepciones epistemológicas de los docentes sobre cómo se ha construido el conocimiento sobre los ejes integradores no son consistentes con el deber ser del conocimiento de los profesores, pues se piensa que para que lo sea la reflexión detenida debe regir el conocimiento obtenido con la educación formal, la experiencia y la cultura institucional. De esta manera, la educación formal constituye la base formativa con la que egresa cada profesional, es la que le "ofrece los medios de actuación y regula las prácticas de disciplinamiento social y profesional" (Foucault, 1984, p.70). Por lo tanto, pensamos que sobre este conocimiento el docente construye sus primeras concepciones, pero es fundamental que se acompañe de la reflexión sistemática para que no se deje llevar por la intuición o la emoción.

www.bdigital.ula.ve

Lo planteado permite concluir que si el docente no desarrolla un nivel elevado de conciencia, de reflexión y de apropiación sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, particularmente acerca de los ejes integradores, en sus funciones y la manera de implementarlos continuarán preservando un conocimiento fundamentalmente empírico. Ante esta situación se propone que se establezcan espacios para cuestionar, reflexionar, debatir, cambiar y desarrollar el conocimiento profesional (proposiciones teóricas y procedimientos técnicos).

Lo anterior puede planificarse con la organización de dinámicas de experimentación curricular orientadas por la investigación acción. En estas dinámicas se presentarán las situaciones problemáticas o dilemas prácticos

C.C Reconocimiento

de los profesores con el fin de perfeccionar su actuación en el aula. Tanto el conocimiento de la disciplina como el conocimiento de los fundamentos epistemológicos, psicopedagógicos y didácticos, los cuales tienen mucho que aportar a la mejora de la práctica de la enseñanza.

3. Concepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida; lenguaje y comunicación; ambiente y salud integral

Eje integrador Valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida

El eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida es un elemento curricular importantísimo, pues éste permite conseguir el desarrollo de una nueva subjetividad del ser humano, la cual propiciará el ejercicio de los derechos y las garantías expresadas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), a través de la expresión del pensamiento y de valores como la solidaridad, la corresponsabilidad, la tolerancia y la cultura por la paz y la vida, entre otros.

www.bdigital.ula.ve

De la entrevista y del registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes sobre el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida se pudo obtener dos categorías de respuestas. La primera tiene que ver con el conocimiento sobre la *importancia del eje*, se conoció que todos los entrevistados conciben importante el eje para la *formación humana* y social. Hallazgos como estos lo demuestran: *"… la educación o formación de valores debe ser fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje… y en la formación humana para el respeto de los derechos" (Doc. 2. YERA); "considero que los valores son fundamentales en la formación humana y en el éxito de las relaciones sociales…" (Doc. 6. JSE).*

Estos hallazgos permiten conocer que los docentes conciben el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida como necesario en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo

C.C Reconocimiento

conciben fundamental para la formación integral de los educandos, haciendo énfasis en lo cognitivo, humano y social. Como se puede observar estas ideas se relacionan debidamente con las que expone Singer (1996) quien enuncia que el eje valores forma parte ineludible de la escuela y debe propiciar el pleno desarrollo de la personalidad, el juicio valorativo hacia sí mismo, a los demás y a la sociedad. En conclusión los docentes perciben el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida como: a) necesario para integrarlo a las experiencias de enseñanza y aprendizaje; b) realzarlo en la escuela y en la familia para que fortifique la formación humana y por ende las relaciones sociales y c) implementarlo para educar en la necesidad de conocer y respetar los derechos universales.

La segunda categoría destaca el *conocimiento de los docentes* sobre el hacer del eje integrador antes mencionado, es decir, cómo hacen los docentes para integrarlo al desarrollo curricular, entendiéndose como la integración de las áreas de aprendizaje y el uso adecuado de todos los elementos curriculares necesarios para diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre este eje se recabó información acerca de algunos valores, tales como: la *solidaridad, la corresponsabilidad, la tolerancia y la cultura por la paz y la vida.* A continuación se muestran algunos planteamientos docentes en torno a estos valores:

www.bdigital.ula.ve

"*en clase observo que los niños casi no se prestan entre ellos las cosas, traen los útiles marcados…ya no prestan los colores, el borrador, el sacapuntas…mucho menos los libros y cuadernos…" (Doc. 7. ILD); "…pero es fuerte porque los padres les prohíben que se presten cosas entre ellos… a veces también he notado por ejemplo, cuando un niño se golpea son pocos los compañeros que se acercan a ayudarlo…" (Doc. 8. AGE) "…el valor de la corresponsabilidad en la educación es importante… pero de verdad…que no sé cómo articular para lograr que esto se cumpla…no he leído las orientaciones curriculares" (Doc. 2. YERA); "…la responsabilidad en todo debe ser compartida…a veces les hablo a los estudiantes…pero no he*

C.C Reconocimiento

realizado planificación centradas en los valores y mucho menos en la corresponsabilidad…tampoco he integrado a los padres y comunidad "(Doc. 7. ILD).

Estos hallazgos reflejan que los docentes poseen un conocimiento superficial acerca de los modos de acción del eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida. Se define como superficial porque no está basado en la reflexión de la práctica mediante el análisis de la realidad, el intercambio de experiencias y el diseño de formas de colaboración en las que se conjuguen las personas para ayudar en la promoción del eje integrador. De los datos se deduce que en el contexto de la escuela, en las necesidades de los estudiantes y en la los docentes no están empleando el eje para promover la implementación. También se pudo identificar que la gestión del eje se despliega sin las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas. Al respecto, Casado (1996) manifiesta que un buen profesor debe contar con un conocimiento pedagógico general relacionado con "(…) el dominio de las áreas, conocimiento en valores, conocimiento de estrategias y técnicas didácticas, estructura de la clase, dominio planificación en valores, teorías del desarrollo humano (…) (p. 178).

www.bdigital.ula.ve

Todo esto permite decir que este conocimiento superficial de los docentes, como se ha denominado, perjudica al estudiante, dificultándole una adecuada comprensión del saber y una debida representación de su aprendizaje. Al tiempo, que limita la integración de los saberes y la formación integral de los estudiantes, la cual debe estar basada en valores como el respeto, la cooperación, la solidaridad, la paz y la corresponsabilidad, entre otros.

Es importante señalar que pese a que conceptualmente los docentes perciben al eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida como fundamental en el desarrollo humano y en la formación integral del educando, no logran transferirlo a la práctica. Se pudo descubrir que esto se debe a un conocimiento poco profundo sobre el eje y los demás

C.C Reconocimiento

elementos curriculares, además de a una carente reflexión detenida acerca de sus concepciones y pensamientos docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que genera que se actúe por ensayo y error, sin una base conceptual y práctica clara, suficiente y profunda acerca de los ejes integradores y su relación con el proceso de enseñar y aprender.

En este sentido se propone que el docente transforme su manera de sentir, pensar y actuar, a través de la reflexión constante. Se plantea que estas oportunidades de reflexión se programen desde la escuela con la colaboración de todo el personal. Es necesario concebir y estructurar las instituciones como comunidades de saber, de vida, de participación, de diálogo, de trabajo y de aprendizaje compartido, de tolerancia y discusión abierta y contínua sobre las tendencias pedagógicas, didácticas y curriculares. Particularmente en la implementación del eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida, pues los docentes y toda la institución deben integrar a la familia, a la comunidad y a la sociedad. Todo esto con la finalidad de que estos componentes transiten por el mismo camino, es decir, por los mismos valores y así se podrán formar niños, adolescentes y jóvenes bien orientados.

www.bdigital.ula.ve

A continuación se muestra cómo conciben los docentes los valores respeto, cooperación, solidaridad, paz y corresponsabilidad:

Respecto al ***valor solidaridad***, se reveló que la mayoría de los docentes piensan que este valor es uno de los más importantes y necesarios porque a diario los estudiantes muestran algunas conductas individualistas. Ante estas situaciones los docentes presentan algunas estrategias como el diálogo sólo en algunas áreas. Planteamientos como estos así lo demuestran: *"la solidaridad es uno de los valores que más necesito promover en el aula de clase… "(Doc.1. ANDI); "… los niños en su mayoría son muy individualistas… los padres y los modelos de la sociedad han influenciado mucho sobre esto…" (Doc. 2. YERA); "…a veces también he notado por ejemplo, cuando un niño se golpea son pocos los compañeros que se*

C.C Reconocimiento

acercan a ayudarlo…" (Doc. 3. FABI); "… bueno hablo con los estudiantes sobre el valor solidaridad… a veces lo promuevo en algunos trabajos de algunas áreas… se promueven acciones en la formación…" (Doc. 3. FABI); "… sobre estos temas les hablo todos los días…en algunas actividades más que otras… les hago dinámicas…en la escuela no contamos con una escala de valores…" (Doc. 5. CHE). Como se puede apreciar en estas expresiones subyacen algunas concepciones sobre el valor solidaridad y su integración al proceso de enseñanza y aprendizaje que se muestran a continuación:

a) los docentes conciben el valor solidaridad como necesario para la formación integral y el desarrollo de las relaciones sociales debido a las continuas muestras de *egoísmo, individualismo* que demuestran algunos estudiantes; b) el desarrollo de estrategias es limitado, es decir, los docentes utilizan únicamente el diálogo para desarrollar el eje, pero no un diálogo verdadero, es decir, que oriente al estudiante para que tenga voluntad para querer, apreciar, entender, comprender y buscar alternativas positivas para resolver los conflictos que se generan en la cotidianidad del aula y c) no se impulsa un trabajo didáctico e integrador del valor solidaridad en todas las áreas ni en todos los espacios "… *yo…desarrollo el valor solidaridad… en horas las horas destinadas para la formación, es decir… antes de cantar el lunes cívico…"* (Doc. 2. YERA), d) no se evidencia que en los modos de actuar de los docentes se integre el pensar, el sentir y el actuar, e) se desaprovechan las situaciones cotidianas para estudiar y profundizar el valor solidaridad con una visión integradora y f) en la institución no se incorpora el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida en su estructura y funcionamiento.

www.bdigital.ula.ve

Estas concepciones se contraponen con lo que Fisas (2008) plantea sobre los valores, el autor piensa que deben ser desplegados y tratados en todas las áreas y momentos del aprendizaje. Por su parte, Judson (1986) agrega que debe hacerse de manera globalizadora, haciendo énfasis en la formación de hábitos y en el desarrollo de habilidades sociales. En este

C.C Reconocimiento

sentido, se puede decir que el eje valores y particularmente el valor solidaridad debe integrarse al desarrollo de contenidos desde una perspectiva integradora. Contenidos como: el amor a la vida, el mantenimiento de una buena salud, el civismo, la afectividad, la sexualidad, entre otros tópicos serían importantes para promover la formación integral de los educandos con el objeto de que no quede relegado a un aspecto simplemente tangencial del currículo e incorporado a la función docente de un modo rutinario y superficial.

Sobre el ***valor respeto a la vida*** se obtuvieron los siguientes hallazgos: *"…los estudiantes necesitan potenciar el valor respeto a la vida porque la vida humana está por encima de todo y de todos…crea relaciones positivas en la convivencia…" (Doc. 1. ANDI); "el proceso de enseñanza y aprendizaje debe hacer énfasis en el valor respeto a la vida… respetar a alguien implica tratarlo con dignidad" (Doc. 4. LEO); "el valor respeto a la vida es necesario potenciarlo en el…aula…para promover un trato digno para una buena convivencia…" (Doc. 5. CHE).* Es posible identificar en estos textos que los docentes conciben que el *valor respeto a la vida* es la base de una buena convivencia.

www.bdigital.ula.ve

Por otro lado, se refleja un conjunto de planteamientos que denotan dudas sobre cómo integrar el valor respeto al desarrollo curricular desde una visión interdisciplinaria. "*…a veces es difícil integrar el valor…" (Doc. 2. ANDI).* También se refleja un tratamiento didáctico y pedagógico del eje, particularmente del valor respeto en forma superficial, las estrategias utilizadas por los docentes no estimulan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo: "…*les hablo todos los días…" (Doc. 2. ANDI); "…los estudiantes hacen exposiciones sobre temas como el aborto y el derecho a la vida…" (Doc. 7. ILD); "…leemos el periódico…y vemos que en los periódicos día a día se propaga más el número de muertes…" (Doc. 8. AGE).* Se observo, también, que el desarrollo de estrategias para la integración del eje y del valor respeto no es contínuo: *"…a veces leemos el periódico…a veces les*

C.C Reconocimiento

hablo…" (Doc. 8. AGE), es decir, que no se despliegan en la integración de todas las áreas y en todos los espacios educativos. En síntesis, lo anterior denota que los docentes conciben superficialmente la integración de los ejes y particularmente el valor respeto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto al valor ***corresponsabilidad*** se evidenció a lo largo de la lectura de las entrevistas algunos planteamientos: *"indudablemente el valor corresponsabilidad es importante… siempre les hablo y trato de sensibilizar a los padres y a los estudiantes, usé algunos cuentos tradicionales y canciones… allí realizamos un análisis de los roles asignados a los personajes… hago reuniones, les explico y los invito a evaluar cómo es la designación de roles en la familia respecto a las tareas del hogar…" (Doc. 4. LEO); "normalmente reflexiono junto con los estudiantes y algunos padres…" (Doc. 5. CHE).*

Es posible encontrar en estos planteamientos dos aspectos importantes: a) algunos docentes consideran relevante el valor corresponsabilidad para la formación humana y b) se evidencian algunas estrategias que podrían ayudar en la formación de valores particularmente el de corresponsabilidad, tales como: conversaciones que buscan sensibilizar, la integración de los padres y los estudiantes, uso de recursos como cuentos tradicionales y canciones, análisis de los roles en la familia, reuniones con los padres. Estos planteamientos parecen pertinentes porque el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida sí es importante para la formación humana, para ello se necesita desplegar distintas estrategias que permitan su integración al desarrollo interdisciplinario.

Si bien los planteamientos de este grupo de entrevistados revelan un conocimiento adecuado respecto a la importancia del eje, particularmente el valor corresponsabilidad y la selección de estrategias; otro grupo de respuestas, evidencian lo contrario: *"…el valor de la corresponsabilidad en la educación es importante… pero de verdad…que no sé cómo articular para lograr que esto se cumpla…no he leído las orientaciones curriculares" (Doc.*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

2. YERA); "…la responsabilidad en todo debe ser compartida…a veces les hablo a los estudiantes…pero no he realizado planificación centradas en los valores y mucho menos en la corresponsabilidad…tampoco he integrado a los padres y comunidad "(Doc. 7. ILD); "les hablo sobre este valor… sin embargo noto poco la presencia y la cooperación de los padres en la escuela y en las comunidades…" (Doc. 1. ANDI); "es muy común observar que a la mayoría de los niños se les dificulta trabajar mancomunadamente…no he logrado integrar este valor a todas las áreas…" (Doc. 8. AGE).

Estos hallazgos poseen un importante contenido subyacente, pues permiten deducir lo siguiente: a) desconocen cómo relacionar el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida, especialmente el valor corresponsabilidad con el desarrollo interdisciplinario; b) las estrategias no se llevan a cabo todo el tiempo ni en todos los espacios; c) las estrategias implementadas fueron organizadas sin tener conocimiento alguno sobre las orientaciones curriculares, los docentes no han leído la información. Tampoco han sido formuladas sobre la base de la reflexión del docente al momento de planificar, se presume que preguntas como: qué, para qué, por qué, cómo no se las hacen los docentes; d) se desperdician las situaciones escolares diarias, las cuales serían los puntos de inicio para promover la reflexión y el cambio de actitud y e) no involucran a los padres y a la comunidad en el desarrollo de las estrategias.

www.bdigital.ula.ve

En conclusión se denota en la mayoría de los docentes escaso conocimiento teórico y práctico reflexivo sobre algunas temáticas consideradas clave para lograr el adecuado uso de los ejes integradores, en especial el eje valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida. Temáticas como: las orientaciones educativas, la manera de educar valores, la importancia de integrar la familia en la educación y las estrategias didácticas para educar valores, entre otras, no se refleja haber sido leídas e

C.C Reconocimiento

interpretadas con profundidad por la mayoría de los docentes sujetos de estudio.

Respecto al valor ***tolerancia*** se presentan algunos planteamientos docentes: *"para mí el valor tolerancia es uno de los más útiles e importantes… para la formación humana… es fundamental para desarrollar habilidades sociales… " (Doc. 4. LEO); "… promuevo el valor tolerancia en las horas de desarrollar algunos juegos…les enseño que entre ellos logren ponerse de acuerdo…esto me ha ayudado mucho…" "sugiero y les exijo siempre a los estudiantes que ellos escuchen las ideas y las opiniones de sus amiguitos, que acepten sus criterios aunque sean distintos a los suyos…" (Doc. 4. LEO); "en la escuela particularmente vivimos situaciones de agresión tanto física como psicológica…intimidación escolar……" (Doc. 5. CHE); "…observo continuamente… discriminación, exclusión, presencia de estereotipos," (Doc. 6. JSE)*

En estos textos se presentan varias ideas que permiten deducir, por una parte, que existe coherencia entre las preguntas y las respuestas de un grupo de docentes que conciben el valor tolerancia como importante para la formación humana, particularmente para la promoción de habilidades sociales. Se percibe que promueven el valor en las situaciones cotidianas con los estudiantes en los momentos de juegos y cuando se presentan problemas de agresión tanto física como psicológica en el aula de clase o fuera de ella, haciendo uso de estrategias.

Sin embargo, también se evidencian algunos aspectos que podrían denominarse como obstáculos en la integración del eje, particularmente del valor tolerancia en el desarrollo de las áreas de aprendizaje. Se observa que aun cuando los docentes mencionaron que promovían el eje en las situaciones cotidianas, no detallaron con cuáles estrategias lo hacían. Aspectos como: *"…no conozco… ni sé…mucho sobre estrategias… no sé qué hacer frente a las conductas intolerantes, expresadas en agresividad o violencia que experimentan a diario mis alumnos…" (Doc. 1. ANDI)* llama la

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

atención, pues es preocupante que en el salón de clase se evidencien situaciones como la "*discriminación, exclusión, presencia de estereotipos" (Doc. 6. JSE)*; *"…no sé cómo promover la tolerancia…el grupo es fuerte…no hay una buena integración entre ellos…no trabajan en equipo…" (Doc. 7. ILD).*

Estos hallazgos permiten deducir que una de las razones por las que los docentes no saben qué estrategias utilizar para integrar el eje valores, derechos humanos y cultura por la paz y la vida, en todas las áreas de aprendizaje, pudiera ser que los docentes no están preparados para educar valores e integrarlos al desarrollo de todas las actividades y espacios académicos. Desde mi perspectiva, se propone que los docentes deben ser profesionales reflexivos de su ser, pensar y accionar. Deben analizar detenidamente y con mucho conocimiento, talento y vivacidad los siguientes aspectos:

a) Las distintas circunstancias en las que están educando hoy no son las mismas de cuando ellos estudiaron o se formaron. Las situaciones que viven los estudiantes determinan sus prácticas y conductas. La sociedad se desarrolla hoy con unos parámetros que se contradicen con los que propone la escuela, por ejemplo, la corresponsabilidad, la dignidad, el compañerismo, empatía, el esfuerzo, el trabajo bien hecho, la honradez, el respeto propio y ajeno y la tolerancia. Asimismo, la familiar pasa por una época crítica y la sociedad vive diariamente cambios sociales muy acelerados.

www.bdigital.ula.ve

b) Los valores en los que los docentes se apoyan a la hora de intervenir ante las situaciones conflictivas. Educar no es solo elegir unas estrategias, unos contenidos y unas actividades, sino también elecciones éticas, por lo tanto se hace necesario reflexionar sobre la escala de valores a la hora de educar. " La Educación no sólo debe procurar formar en conocimientos sino también el corazón" (Pérez, 2000, p. 89). Al momento de educar valores e integrarlos al desarrollo de todas las áreas de aprendizaje, los docentes deben tener claro cuál es la escala de valores que regirá la orientación y

C.C Reconocimiento

formación de los estudiantes, esta escala de valores debe ser la misma que se establezca y propicie la institución. Pérez (2000) establece que en cada valor se debe poner también aquellas situaciones que presumiblemente se consideran como un valor, pero que en realidad se convierten en un contravalor, es decir va en contra de aquello que dice defender. Por ejemplo: la igualdad - contravalor: la no-igualdad; la responsabilidad- contravalor: la no- responsabilidad; la autoridad- contravalor: la no autoridad.

c) Las normas que están proponiendo los docentes para educar valores, tomando en cuantas las circunstancias. En este sentido, los docentes en compañía de los alumnos deben configurar el sistema de normas que regirá la convivencia en el aula y fuera de ella. Se debe explicar las razones, cuando las circunstancias lo exijan, para que el niño comprenda que las normas que se establecen tienen una base racional y beneficiosa para todos. “no hagas a otros lo que no quieras que te hagan a ti”. En síntesis hay que buscar vías que ayuden a educar en valores en las actuales circunstancias.

www.bdigital.ula.ve

Para concluir, es importante señalar que el docente no debe actuar en solitario, él necesita formar valores, integrando todas las áreas con el apoyo de la familia, la comunidad y la sociedad, para ello debe buscar la ayuda que sea necesaria en el momento que consideren oportuno. González (2011) reveló que muchos docentes no están preparados para responder a los grandes desafíos del presente que envuelve a los estudiantes a gran escala. Resultados parecidos obtuvo Jares (1999) quien descubrió que los docentes en la actualidad deben enfrentarse con otros problemas globales como la construcción de una cultura interior para los individuos y los grupos, basada en una red de contravalores como el consumismo, la mercantilización, el materialismo, el hedonismo, la superficialidad, la obtención de dinero en forma rápida y sin esfuerzo.

En este sentido, se debe buscar la ayuda necesaria, pues en las manos de los educadores se continúa poniendo la esperanza. Los niños,

C.C Reconocimiento

adolescentes y jóvenes del país y del mundo necesitan una educación que les facilite formar no solo la mente, sino también el espíritu. Por su parte, Pérez (2002) expresa "Nosotros somos arquitectos de personas (...) La principal empresa de Venezuela son sus educadores. Educar es algo mucho más sublime, es formar personas, forjar corazones. El educador es el partero del alma (...)" (p. 19)

Eje integrador lenguaje y comunicación

El objetivo real del aprendizaje del eje integrador lenguaje y comunicación se orienta hacia el desarrollo en los estudiantes de competencias adecuadas que les sirvan para comunicarse con propiedad en las diversas situaciones sociales de comunicación de la vida cotidiana. Este eje se concibe como un elemento curricular que permite el aprendizaje en todas las áreas del saber y en la organización e integración de los saberes contemplados en cada una de ellas.

www.bdigital.ula.ve

De acuerdo con lo anterior, y tomando en cuenta algunos hallazgos de los docentes, se describen sus **concepciones sobre el eje integrador lenguaje y comunicación**, estas representaciones son transcendentes para promover el aprendizaje de la lengua e integrar las áreas. Fue posible conocer claramente la importancia que dan algunos docentes a aspectos relacionados con la adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito. *"… bueno…si… es uno de los más importantes ejes integradores… lo desarrollo para promover tanto el lenguaje oral como el escrito…" (Doc.2. YERA); "… este eje es importante para que los estudiantes logren aprender a comunicarse oralmente y a través de la escritura…lo despliego en todas las áreas…" (Doc.1. AN*DI). Así como a la integración de los contenidos de las distintas áreas para la formación integral y la comprensión del conocimiento. "…*el eje lenguaje y comunicación lo integro en todas las áreas…es importante para la formación integral…" (Doc. 1. ANDI). "…el lenguaje me*

C.C Reconocimiento

permite conectar las distintas áreas curriculares… la comprensión de conocimientos está mediada por el lenguaje…" (Doc. 5. CHE).

Sin embargo, debe reconocerse que estos discursos denotan un conocimiento inconsistente, pues no son coherentes con las propuestas educativas, las cuales orientan cómo integrar los ejes al desarrollo de las áreas de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria. Es importante señalar que a pesar de que los docentes conciben el eje como un elemento curricular que promueve la integración de las áreas, se evidencia contradicciones, pues expresan que lo trabajan en algunas áreas más que en otras. *"…hago más énfasis en el área de lengua y literatura y en la formación integral de los educandos…" (Doc. 6. JSE); "… para mí el eje integrador lenguaje y comunicación es importante para la formación integral… lo desarrollo en unas áreas más que en otras" (Doc.3. FABI"…desconozco cómo el lenguaje ayuda en la integración de un determinado contenido…" (Doc. 7 ILD).*

www.bdigital.ula.ve

Sobre estos hallazgos, se denota inconsistencia en dos aspectos: a) los docentes implementan el eje con mayor énfasis en el área de lengua y literatura y b) desconocen cómo hacer para que el eje integrador lenguaje y comunicación coopere en la integración de los contenidos de todas las áreas curriculares. Estas maneras de sentir, pensar y actuar del docente se contradicen con los lineamientos metodológicos, didácticos y curriculares emanados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013).

Por las razones antes expuestas se afirma que los docentes reflejan un conocimiento inconsistente, ya que mientras el ministerio formula, por su parte, que los ejes integradores son elementos de organización e integración de saberes, conocimientos y experiencias en la integración de las áreas, los docentes hacen otras cosas, pues no conciben el eje para integrar las áreas, sino que lo tratan como un área más en correspondencia directa con el área de lenguaje y comunicación.

C.C Reconocimiento

Por otro lado, la manera se decir y hacer este trabajo se contradicen con los planteamientos que Trujillo (2002) hace: “El lenguaje tiene carácter instrumental en la educación (…). La producción y comprensión de conocimientos están mediadas por el lenguaje en proporciones tales que nos permiten afirmar que la actividad educativa es esencialmente una actividad lingüística” (p. 7). Por lo tanto, el desarrollo del eje no puede estar subordinado a unas áreas más que a otras como lo conciben y lo hacen los educadores.

Por ello, es necesario que el docente planteé una didáctica de este eje en conexión con todas las áreas de estudio. Esta conexión puede servir para mejorar la competencia comunicativa en todas las experiencias de aprendizaje, de tal modo que todas las partes tengan un significado y se relacionen con otros contenidos de modo no arbitrario. Por lo tanto, se concluye que no hay un área curricular más apropiada que otra para el desarrollo del lenguaje.

www.bdigital.ula.ve

Met (2004) por su parte demostró que los estudiantes pueden adquirir al mismo tiempo destrezas comunicativas y conocimientos curriculares. La misma autora plantea la necesidad de integrar el lenguaje, la cognición y los contenidos. En este sentido, y para alcanzar este fin, los docentes deben saber hacer una integración curricular. Este aspecto es en el que los profesores encuentran las mayores dificultades. *“…no sé cómo hacer para que las áreas se relacionen con otros contenidos…” (Doc. 7 ILD).*

Otros de los aspectos estudiados, en los hallazgos de los docentes, fueron las **concepciones sobre la discusión en el aprendizaje de los contenidos integrados de las áreas**. Entre las concepciones sobre este punto, se pudo identificar que para algunos docentes la discusión representa una oportunidad para *poner en común las ideas de los estudiantes*. *“…si promuevo la discusión en clase sobre temas del proyecto…hacen algunas tareas y luego discuten… de manera espontánea…en todas las áreas” (Doc.3. FABI); “… para promover por ejemplo la discusión… utilizo el tema*

C.C Reconocimiento

que estamos viendo en la clase… planteo preguntas…luego una mesa redonda…cada estudiante expresa lo que piensa acerca del tema…" (Doc. 4. LEO).

Estos planteamientos docentes y los que se muestran en las siguientes líneas permiten percibir unas concepciones con *poco dominio conceptual y práctico acerca del eje.* Así lo demuestran estos hallazgos: a) desarrollan discusiones en las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales, b) el docente de aula es quien debe propiciar el desarrollo del lenguaje, c) el eje no integra los contenidos de las distintas áreas, d) no se identifica las intencionalidades didácticas, es decir, el para qué de la discusión y e) es el docente el que elige el tema y el área en la que va a desarrollar la discusión. *"…sobre todo promuevo la discusión en el área de sociales y ciencias naturales" (Doc. 5. CHE); "…yo elijo el área y el tema que debemos discutir… pero se hace difícil porque ellos no expresan lo que saben…es difícil…sacarle palabras…" (Doc. 7. ILD).*

www.bdigital.ula.ve

Estos últimos hallazgos traen como consecuencia que la mayoría de los entrevistados perciban que las habilidades lingüísticas, entre ellas la discusión, el conocimiento conceptual y las habilidades para niveles más profundos de comprensión sean procesos alineados a una o a unas áreas específicas.

Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Pimiento (2002) quien refiere que "para algunos docentes el desarrollo del lenguaje parece relegarse a la condición de contenido propio y exclusivo del área de Lengua." (p. 30). Éstos se contraponen con lo encontrados en Díaz y Hernández (2002) cuando plantean que "la lectura, la escritura y la discusión son procesos fundamentales para el aprendizaje de todas las áreas". (p. 41)

Respecto a **las concepciones de los docentes sobre la función que le atribuyen a la lectura para el aprendizaje integrador de las disciplinas**, el análisis de la información permitió identificar dos representaciones:

a. *La lectura para aprender a leer bien*:

C.C Reconocimiento

En la muestra recogida los docentes expresan: *"…la lectura es importante… a través de ella los alumnos pueden recordar y aprender…no es tan importante en la integración del saber…ellos deben aprender a leer bien… "(Doc. 4. LEO): "los pongo a leer en forma i*ndividual, *algunas veces de manera silenciosa…otras en voz alta… que lean bien…en forma clara… bien las letras y palabras…*" (Doc. 1. ANDI). Estas respuestas muestran una concepción que caracteriza el *aprender a leer bien* como la simple reproducción y descifrado de letras, palabras y oraciones. Esta noción no se considera relevante para la promoción de la integración curricular, pues la lectura sólo sirve para aprender contenidos de áreas inconexas entre sí, no para comprenderlos.

Dentro de este tipo de concepción se encuentran los docentes cuya máxima preocupación estriba en: a) aprender a leer y escribir bien, b) decodificar letras, palabras y oraciones y c) asimilar los aspectos formales de la lectura. Todo esto en detrimento de lograr que el alumno se involucre activamente en la actividad de lectura para que desarrolle recursos cognitivos que le permitan activar sus conocimientos y experiencias previas; sus competencias y estrategias lingüísticas y sus intereses para que en comunión con el texto puedan construir el significado y realizar una lectura profunda en la que pueda dar sus aportes.

www.bdigital.ula.ve

Estos elementos que caracterizan el pensamiento de los profesores se pueden relacionar con lo que Jolibert y Sraiki (2009) denominan *concepción tradicional de la lectura*. En esta concepción los docentes se centran en la decodificación del código y en el desarrollo de habilidades como la lectura en voz alta. De acuerdo con el autor desde esta perspectiva se debe "aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos" (p. 55).

Desde esta concepción, los docentes creen que si los niños comienzan a identificar las letras, luego las sílabas y después las palabras y las oraciones a éstos se les hará más fácil el texto. De esta forma, se observa cómo los

C.C Reconocimiento

docentes le restan importancia al niño convirtiéndolo en un simple receptor de la información, negándole las oportunidades para que logre relacionarse con el texto e imbricar sus saberes y experiencias, todo esto aunado a la interpretación de sus compañeros de clase, pues desde esta dinámica todos juntos pueden elaborar un significado mucho más amplio, significativo y por tanto duradero.

Rincón, De La Rosa, Chois, Niño (2003) plantean que la *concepción tradicional de la lectura* en la escuela es asumida "como un acto individual y silencioso, el docente es quien orienta la lectura para que todos lleguen a la misma interpretación del texto y se da relevancia al sin sentido literal" (p.121). En esta concepción se refleja que lo más relevante para el docente es que el alumno logre pronunciar adecuadamente las palabras del texto con la finalidad de que más tarde lo pueda comprender. Este pensamiento y práctica docente es ampliamente criticada por Lerner (2001) quien explica detalladamente y la relaciona con una concepción tradicional de la lectura:

www.bdigital.ula.ve

> Leer en voz alta en forma fluida o leer con entonación correcta se realiza desconectada del propósito de formar lectores, dando lugar a situaciones de lectura oral representativa que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como una actividad tediosa y carente de sentido. (p. 60).

En la concepción tradicional de la lectura y desde nuestra experiencia como docente, hemos observado que muchos profesores no consideran relevante la comprensión del texto. Para ellos lo más relevante es la pronunciación adecuada de los fonemas, de hecho cuando un alumno se equivoca al deletrear lo consideran como que aún no saber leer. Los docentes no orientan a los estudiantes para que interactúen con el texto y fortalezcan la construcción de significados relacionando sus inferencias, sus integraciones y sus valores.

C.C Reconocimiento

Otra categoría de respuesta fue *La lectura para expresar significado de palabras*: se encontró un solo hallazgo *"…concibo la lectura como un proceso por medio del cual los estudiantes expresan el significado de las palabras… la mayoría de mis alumnos están en un nivel descriptivo…se les dificulta hacer análisis, comparaciones…pero poco a poco van interactuando más con las ideas de los autores…aunque no es fácil… me cuesta un poco orientarlos. Requiere de esfuerzo y paciencia…" (Doc. 1. ANDI).* Esta postura refleja una concepción más constructiva y se opone a la concepción tradicional porque le permite a los estudiantes manifestar sus percepciones acerca de la lectura, reconoce la lectura como un proceso gradual que requiere tiempo y esfuerzo por parte del estudiante y del maestro. Se observa en la muestra que la docente reconoce en qué nivel de la lectura están los niños lo que le permitirá diseñar las estrategias para ayudarlo a avanza.

Es importante señalar que la lectura como *proceso constructivo* es entendida por Dubois (1987) como "la construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector" (p. 72). Por lo tanto, en la lectura es importante tener un objetivo para que éste guíe el proceso de comprensión que se logra relacionando las ideas y experiencias previas del lector y la información que proporciona el texto. A este tipo de lectura también Dubois la denominada lectura *Interactiva* porque entre el texto y el lector existe un diálogo de significados. Por tanto, se evidencia que esta concepción la lectura depende mucho del lector. Camargo, Caro y Uribe (2011) fundamentan esta ideas al explicar que en este tipo de lectura el sentido deja de ser considerado como residente en el texto y es trasladado a la mente del lector.

De lo anterior se obtiene como resultado que ningún docente mencionó que la lectura es un proceso estratégico para aprender los contenidos de las destinas áreas de aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria. Díaz y Hernández (1998) explican que la lectura permite al alumno comprender el

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

contenido de todas las áreas y cumplir con los objetivos que se plantean de antemano. Consideran que la lectura es estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizándolo y organizando sus recursos en forma adaptativa, el resultado de su comprensión puede ver disminuida y el aprendizaje puede no ocurrir.

De lo antes expuesto se puede reflexionar que de acuerdo como el docente concibe la lectura en la integración curricular así es la forma como la motiva, implementa y evalúa en el aula de clase. De acuerdo con Met (2004) "La integración del lenguaje en los contenidos de las áreas con una visión interdisciplinaria comienza con la forma cómo el docente concibe la lectura, la escritura y la programación" (p. 41).

Sobre las **concepciones de los docentes acerca de la escritura en la integración de los contenidos** se obtuvo un grupo de respuestas que nos permiten clasificarlas en dos grupos: a) la escritura como un modo institucional basado en la copia y el dictado; b) la escritura como proceso de libre expresión.

www.bdigital.ula.ve

a) La escritura como un modo institucional basado en la copia y el dictado: esta categoría corresponde desde nuestra perspectiva con una *concepción tradicionalista de la escritura*. Al respecto, Teberosky (1998) afirma que este tipo de concepciones:

> (…) insiste demasiado sobre la mecánica de trazo gráfico o la correcta pronunciación, considerarlos prerrequisitos para el aprendizaje de la lengua escrita. La concepción subyacente es que las letras representan los sonidos elementales del habla, y que para aprender la escritura manuscrita es necesario un entrenamiento previo en la forma gráfica de los caracteres del sistema. (p. 155).

En la concepción tradicionalista observamos cómo prima sobre la comprensión y la participación activa del estudiante el aprendizaje de trazos, planas, de la repetición y la memorización. La mayoría de los hallazgos docentes ensamblan en esta tendencia *"La escritura es importante para que*

C.C Reconocimiento

los estudiantes logren identificar las reglas gramaticales… siempre los pongo a hacer copias…para que ellos vayan viendo la organización del texto…y de una vez observen cómo se escriben las palabras…" (Doc. 3. FABI); "La escritura la planteo todos los días les escribo en el pizarrón… y ellos escriben… así tienen un modelo a seguir. Les sirve para que mejoren la letra y vean la forma de presentar los textos. También escriben del libro de la colección bicentenario…no he inducido a los niños para que escriban por si mismos…me interesan que escriban correctamente" (Doc. 6. Jse). "escribimos todos los días…les dicto, copiamos del pizarrón, de los libros… a veces ellos escriben por sí mismos. Así ellos van observando los casos de la gramática…estoy muy pendiente de que escriban bien…" (Doc. 8. AGE).

De estos planteamientos se pueden deducir diferentes aspectos que llaman la atención, el primero de ellos es que los docentes presentan el acto de escribir como un proceso lineal integrado por tres etapas en las que no se observa ninguna relación entre ellas. En la primera se observa que los docentes les proveen a los estudiantes modelos para que los imiten. En la segunda los estudiantes copian del modelo y el docente verifica que lo hagan bien, enfatizando únicamente en que escriban bien las palabras y en las reglas gramaticales, en la última etapa los alumnos revisan si el texto no presenta errores gramaticales y se parece al estilo y a la forma cómo el docente organizó el texto.

www.bdigital.ula.ve

En conclusión ninguna de estas etapas le enseñan a los estudiantes a expresarse en forma escrita sino a imitar y a ejercitar la gramática a través de la aplicación de sus reglas. En otras palabras, la escritura es asumida en la práctica por los docentes como una actividad caligráfica y de adiestramiento. Requiere de patrones o moldes como los establecidos por los docentes *"les copio primero en el pizarrón…*" para que los alumnos los repitan hasta que logren interiorizarla. Esta manera de promover la escritura aleja la posibilidad de que el estudiante produzca textos expositivos, argumentativos, narrativos, informativos e instruccionales que les permitan expresar los que sienten,

C.C Reconocimiento

piensan y hacen. En consecuencia, la comprensión, la producción y el aprendizaje interdisciplinario se le harán más difíciles.

Álvarez (2010) afirma que en esta *concepción tradicionalista de la escritura* "los alumnos solamente serán capaces de reproducir modelos, escribiendo una prosa correcta desde el punto de vista de la estructura retórica y gramatical del idioma" (p. 141). Por lo tanto, los estudiantes no serán capaces de acceder al conocimiento de las demás áreas de aprendizaje y desarrollar las competencias necesarias para "ampliar la visión del mundo, para acceder al conocimiento y a la cultura y para el aprendizaje de las diferentes áreas del saber" (Serrano; Peña; Aguirre; Figueroa y Madrid, 2002, p. 96)

El segundo aspecto a considerar es *la escritura como proceso de libre expresión,* esta concepción está representada por pocos docentes que perciben la escritura como un proceso que toma en consideración el acto de escribir en sí mismo. Algunos planteamientos así lo expresan: *"pienso que la escritura es una oportunidad que se le da al niño para que exprese sus emociones e ideas…sí…sí me interesa que los niños aprendan las normas de ortografía…pero también hago énfasis en que los niños se preparen para ir escribiendo poco a poco…sobre todo los invito a escribir sobre su contexto familiar y escolar… " (Doc. 2. YERA); "la escritura es un proceso complejo…y que se alcanza poco a poco… les facilito muchas oportunidades para que los niños escriban… escriben adivinanzas, informes, resúmenes, cuentos, reflexiones personales acerca de los contenidos que estamos viendo en clase, cartas… entre otros…" (Doc. 4 LEO).*

www.bdigital.ula.ve

Los planteamientos anteriores permiten deducir que estas respuestas docentes pueden ser clasificadas dentro de la *concepción constructivista de la escritura*. Desde esta concepción la escritura es considerada un proceso cognitivo. Para Jolibert y Sraiki (2009):

C.C Reconocimiento

> Escribir es producir mensajes reales, con intencionalidad y destinatarios reales, es producir (…) tipos de textos, en función de sus necesidades (…). Por lo tanto, se trata de entrar en lo escrito a través de la vida misma y de los textos en situación, y no a través de ejercicios y de palabras fuera de contexto o de letras aisladas. (p. 57).

Esta concepción de la escritura planteada como proceso cognitivo le atribuye significado a la participación del alumno en la producción y elaboración de ideas, sentimientos, emociones, ideas, conocimientos, reflexiones, actitudes y acciones. Se caracteriza desde nuestra perspectiva por: a) ofrecer a los estudiantes mayores posibilidades para que expresen sus sentimientos, conocimientos y experiencias; b) motivar a los estudiantes para que participen de una escritura de situaciones reales y en contextos funcionales; c) promover la construcción del conocimiento en todas las áreas de aprendizaje, aunque en los hallazgos esta situación no se evidenció, no se reflejó que la escritura se utilice como un elemento integrador de saberes.

Un aspecto que llama la atención, y que es común en ambos grupos de concepciones, es la dificultad que tienen los docentes para integrar las áreas de aprendizaje y por tanto desarrollar diferentes situaciones de escritura que promuevan la globalización de los aprendizajes. Al respecto, Serrano y otros (2002) expresan que conviene alertar a los profesores sobre la necesidad de integrar siempre el lenguaje en cada actividad de aprendizaje que se proponga, supone desarrollar el lenguaje en proyectos dentro de los cuales el lenguaje oral y escrito aparecen como necesarios de manera de integrarlos en los diferentes contenidos curriculares.

www.bdigital.ula.ve

Finalmente, se puede expresar que el lenguaje sea oral o escrito es un vehículo de la cultura, de la intercomunicación, del contacto entre las personas y las sociedades. Es lamentable conocer que la perspectiva del eje integrador lenguaje y comunicación como un elemento curricular que debe unir todas las áreas de aprendizaje se desdibuja en la escuela. Su tratamiento didáctico y pedagógico es desconocido por los docentes porque no conciben el lenguaje como un elemento a tener en cuenta en la

C.C Reconocimiento

integración de las áreas y por ende en el aprendizaje de estas. Pudiésemos decir que no hay área única para la adquisición del lenguaje y que no hay un lenguaje específico para la comprensión de un área determinada. Por lo tanto, los estudiantes pueden desarrollar destrezas comunicativas y construir aprendizajes integrados de los contenidos.

Antes estas situaciones proponemos que los docentes propongan la lectura y la lectura como proceso para el desarrollo del pensamiento, es decir, para conocer ideas, principios, puntos de vista, pero también para expresar las opiniones, reflexiones y emociones. Lerner (2001) propone que el desafío de los docentes es promover el descubrimiento y la utilización de la lectura y la escritura como instrumento de reflexión sobre el proceso de pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener la creencia de que la lectura y la escritura es para reproducir pasivamente.

Otro aspecto considerado de urgencia para suscitar el uso adecuado del eje lenguaje y comunicación en la integración curricular y en la promoción de un aprendizaje significativo es que los docentes logren apropiarse teóricamente de sus propias concepciones acerca de los ejes integradores, la enseñanza, el aprendizaje, la lectura y la escritura. En algunas oportunidades observamos que las concepciones sobre la lectura y escritura tradicional y la constructivista aparecieron en forma paralela en los discursos docentes. Esto puede deberse a que los profesores no piensan, no se interrogan sobre cuáles son los criterios que sustentan sus prácticas, reflexionan muy poco sobre el por qué y el para qué de cada propuesta didáctica y pedagógica.

Esta situación impide que los docentes se apropien progresivamente de los fundamentos didácticos, pedagógicos y curriculares para que les permitan mejorar sus esquemas de acción. Al respecto Pozo y Monereo (2004) plantea que el reto está en que si queremos que las ideas que manejamos puedan modificar la práctica docente, tenemos que lograr que

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

interactúen, que se relacionen con sus creencias, que les hagan repensar los modelos implícitos que tienen sobre lo que es aprender y enseñar y que de alguna manera les ayuden a reconstruirlos o a modificarlos.

Eje integrador ambiente y salud integral

El eje integrador ambiente y salud integral fomenta la promoción de la salud, el deporte y la valoración del equilibrio ecológico como un todo dinámico y el aprovechamiento racional de los recursos naturales. De ahí, la necesidad de promover este eje integrador con la finalidad de cooperar con la formación integral de los estudiantes, el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico e independiente, con elevado interés por la actividad científica, dialógica, artística, deportiva, ambientalista y humanista desde una perspectiva interdisciplinaria.

La visión transversal busca incorporar el eje integrador ambiente y salud integral de manera general y sistémica a las disciplinas, en otras palabras, se considera preciso abordar, desde la ejecución de los proyectos de aprendizaje, los contenidos que estén interrelacionados en las dimensiones, los ejes, los conceptos, los procedimientos y las actitudes.

www.bdigital.ula.ve

Sobre la base de estos planteamientos se realizaron algunas preguntas con la finalidad de conocer las concepciones epistemológicas de los docentes sobre este eje integrador. A continuación se muestran las categorías y sus planteamientos docentes:

a) *Desarrollo pleno del ser humano en equilibrio con el ambiente físico natural:* en esta categoría surgieron algunos planteamientos:"…*el eje integrador ambiente y salud integral es muy importante desarrollarlo en todas las áreas porque es necesario para el desarrollo pleno del ser humano…especialmente para mantener una buena salud en armonía con el ambiente natural…"(Doc. 4. LEO); "… el eje… es útil porque permite que los estudiantes desde pequeños logren formarse en la necesidad de preservar la salud y el ambiente físico natural donde vivimos…" (Doc. 5. CHE); "… el eje*

C.C Reconocimiento

puede ayudar para que la salud sea un tema de reflexión constante…así como el ambiente físico en el que habitamos…" (Doc. 1. ANDI); "… desarrollo este eje… el tema de salud, y cuidado del medio ambiente a través de conversatorios… y talleres con la comunidad, los padres y el consejo comunal del sector…".

Estos planteamientos expresan que los docentes conciben el eje importante para desarrollarlo en todas las áreas con el fin de propiciar el desarrollo humano, especialmente la salud y el resguardo del ambiente. Estas posturas se encuentran en correspondencia con lo que plantea el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013) cuando expresa que este eje debe promover: "la salud integral… las actividades físicas, deportes y la cultura del ambiente sano…" (p. 8). Lo que significa que, desde las distintas áreas académicas, los docentes deben propiciar en los estudiantes el cuidado de la salud y el ambiente en el que habitan.

Ahora bien, estos planteamientos docentes dejan percibir la escasez de estrategias significativas utilizadas por los docentes para promover un aprendizaje interdisciplinario y por ende más significativo sobre la salud, la vida, el deporte y el cuidado del medio ambiente. A través de conversatorios como estrategia docente no se puede contribuir con el desarrollo interdisciplinario que propicie la transformación de la sociedad en aspectos como la salud y el resguardo del planeta.

Para que esto ocurra es necesario implementar estrategias docentes que fortalezcan la autoestima, la autonomía y engrandezca el razonamiento y juicio crítico desde la mirada de todas las disciplinas, ya que el fin que se busca lograr es que los estudiantes aprendan a reconocer las situaciones de riesgo, peligro para su vida, su salud y la vida en el planeta con el objetivo de que puedan prevenirlas.

Para tratar el tema de la salud, la vida y el ambiente no se observó que los docentes expresaran la contribución que hace, por ejemplo, el lenguaje, las ciencias sociales, las matemáticas, las ciencias naturales desde su

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

contexto específico de cada área, mucho menos desde la integración curricular. Al respecto Boada y Escalona (2005), sostienen que la formación de una actitud de respeto hacia la salud y vida en el planeta exige evaluar problemas y comprenderlos desde una perspectiva global.

b) Importancia de una buena cultura alimentaria: sobre esta categoría encontramos respuestas que nos permiten inferir que los docentes tienen una concepción sobre el eje que se relaciona con el mantenimiento de la salud y la buena cultura alimentaria. Estas representaciones se relacionan con lo que el currículo plantea sobre este eje. “el eje integrador ambiente y salud integral permitirá problematizar el tema de la cultura alimentaria de nuestro país y cómo ésta puede influir en la salud en general y nutricional de los ciudadanos…” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2013).

Algunos planteamientos así lo indican: *“… el eje… es útil porque permite que los estudiantes desde pequeños logren formarse en la necesidad de preservar la salud y el ambiente físico natural donde vivimos…” (Doc. 5. CHE); “… el eje integrador ambiente y salud integral permite que se fomente un sistema de valores que permitan favorecer el bienestar de la salud, el equilibrio mente, cuerpo y alma…así como proyectar en la comunidad el principio de conservación…" (Doc. 4, LEO).*

www.bdigital.ula.ve

Las respuestas de los docentes reflejaron que aun cuando consideran relevante el eje porque permite mantener una buena cultura alimentaria, un desarrollo pleno del ser humano y mantiene el equilibrio con el ambiente físico natural, éste no se está utilizando de la forma más adecuada para promoverlo desde una óptica interdisciplinaria, pues los docentes se reducen a hablar y a discutir sobre los contenidos conceptuales estrictamente cognitivos, dejando por fuera cuestiones históricas y sociales que determinan el conocimiento de temas como la salud y la alimentación.

No se evidenció el uso de estrategias que promuevan la integración curricular desde la investigación y la experimentación. Por esta razón es importante señalar que los docentes deben planificar desde la investigación y

C.C Reconocimiento

la experimentación para crear consciencia sobre temas sensibles, es el caso de la salud, y el cuidado del medio ambiente. Lo anterior se vincula con el planteamiento que hace Albornoz (2011) quien establece que las estrategias como la investigación y la experimentación son propicias para promover la integración de los contenidos que ayuden a comprender una situación desde diferentes puntos de vista. Tal es el caso de la formación de valores, el resguardo de la salud y el cuidado del medio ambiente.

c) Estrategias para la integración de los hábitos de higiene y la salud sexual reproductiva: la educación para la salud, específicamente los hábitos de higiene y la salud sexual reproductiva son temas que deben formar parte del proceso pedagógico a través de la integración de contenidos para aportan a los estudiantes no solo conocimientos sino actitudes, habilidades de pensamiento crítico y valores.

En este sentido, el eje integrador ambiente y salud integral debe proyectarse en la integración de las áreas de aprendizaje para desarrollar los temas relacionados con la salud desde una perspectiva interdisciplinaria. Sobre este aspecto encontramos que los docentes en su totalidad planifican algunas estrategias y actividades para el componente hábitos de higiene y la salud sexual reproductiva como elementos que componen el eje integrador ambiente y salud integral. Dentro de las actividades propuestas se encuentran la práctica de hábitos en el salón y en la escuela, las conversaciones y las explicaciones.

www.bdigital.ula.ve

Sobre el tópico de la salud sexual reproductiva se reveló desconocimiento por parte de los docentes y de la familia sobre el tema en sí y sobre las estrategias interdisciplinarias para desarrollar estas temáticas. Planteamientos como estos así lo demuestran: *"…bueno… el tema de la sexualidad todavía es fuente de ansiedad y temores… en los niños y en los adolescentes y hasta en los docentes…no sé cómo tratar estos temas…" (Doc. 1. ANDI); "…pienso que nosotros los docentes también desconocemos muchas cosas para poder explicar a los estudiantes este tema…a veces*

C.C Reconocimiento

desconocemos lo que dice la constitución, la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, La Ley Orgánica para la Igualdad y Equidad de Género, la LOPNA, entre otras leyes… y desconocemos las estrategias para formar a los estudiantes en estos temas…" (Doc. 5. CHE).

Estos resultados se relacionan con los revelados por Silva, (2011) quien en su informe planteó que "una de las razones de por qué los docentes y la familia no debaten el tema de la salud sexual y reproductiva desde una reflexión interdisciplinaria es por desconocimiento fundado y técnico…" (p. 79). Este autor manifiesta que sobre este tema existe la presencia de algunos patrones socioculturales que son difíciles de tratarlos.

d) Estrategias para la integración de la actividad física, el deporte y la recreación: la enseñanza y el aprendizaje de la actividad física, el deporte y la recreación está relacionado con el saber hacer o saber procedimental que se refiere a la ejecución de estrategias, habilidades y destrezas y métodos. Los hallazgos evidenciados en la entrevista y en el registro nos permitieron descubrir que todos los docentes se refirieron a la importancia de la actividad física, el deporte y la recreación y la relacionaron con la salud, con la formación integral y el desarrollo social. Se especifican algunos planteamientos docentes: *"… la educación física puede llegar a ayudar en el desarrollo físico, emocional y social… también uno puede visualizar a aquellos niños que podrían llegar a tener habilidades especiales para practicar una disciplina específica…" (Doc. 3. FABI); "… pienso que así podría contribuir con el desarrollo integral del niño… de su salud, de la creatividad y del desarrollo social…" (Doc. 1. ANDI).*

www.bdigital.ula.ve

Los docentes también manifestaron que la actividad física, el deporte y la recreación la promueven en sus interacciones diarias, pero sin una visión integradora. Los entrevistados se refirieron a que aplicaban estrategias como: *"… normalmente planifico juegos como el voleibol y fútbol…" (Doc. 4. LEO); "… desarrollo disciplinas como el voleibol, fútbol, salón, básquetbol...*

C.C Reconocimiento

juegos tradicionales, entre otros…" (Doc. 3. FABI). En estos planteamientos se pueden identificar las concepciones de los docentes sobre las estrategias integradoras que utilizan para implementar este eje.

Se evidencia que la actividad física, el deporte y la recreación es desarrollada solo en el área de Educación Física. Se conoció que esta situación se presenta por desconocimientos por parte de los docentes sobre cómo hacer la globalización de los aprendizajes. Algunos planteamientos así lo reflejan: *"… no… no he trabajo otras áreas en relación con la actividad física, el deporte y la recreación… sé que se pueden vincular varios temas… pero hasta ahora…me ha parecido un poco difícil… eso de los vínculos interdisciplinarios… no sé cómo hacerlos…" (Doc. 8. AGE).*

Para concluir este apartado sobre las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores se puede formular lo siguiente:

a) Los docentes manifestaron un conocimiento fundamentalmente empírico sobre los ejes integradores porque lo que ellos manifestaron saber acerca de los ejes destaca una naturaleza experiencial, es decir, que no ha habido un estudio profundo y reflexivo, lo que conocen y hacen es producto del ensayo, de la intuición, de pruebas, de intentos y de rutinas que ejercen los docentes para cumplir con su trabajo.

b) Los docentes demostraron, a través de sus discursos, ser poco reflexivos sobre el qué, el para qué y el cómo implementar los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con los fines de la educación venezolana. Si el docente no es reflexivo de su propia práctica no puede mejorar su enseñanza. Hintze (2001) explica que "…un docente, reflexivo de su ser, saber y hacer hace una gran diferencia en el aprendizaje de sus alumnos. Lo contrario puede generar daños irreversibles en el aprendizaje…" (p.91). La acción y reflexión del docente se caracteriza, en primer lugar, por demostrar que tiene un buen conocimiento acerca del área que facilita y un conocimiento general acercar de las demás y, en

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

segundo lugar, por comprender la enseñanza como un proceso complejo y cíclico, no lineal.

c) Los docentes manifestaron una concepción disciplinar, aun cuando conversaron sobre la importancia de la integración del saber, se denota en sus discursos contradicciones porque se pudo saber que trabajan cada área por separado, en distintos cuadernos y que unas áreas gozan de mayor valor sobre otras. Se verificó que la principal causa de por qué no implementan los ejes en el proceso de integración curricular es porque desconocen la metodología a aplicar para alcanzar este trabajo interdisciplinario.

d) La mayoría de los docentes utilizan estrategias que poco generan un aprendizaje significativo, integrador y axiológico. El diálogo y las explicaciones son las estrategias más aplicadas por los docentes para implementar los ejes integradores. No se evidenció que emplearan, por ejemplo, estrategias como: talleres, análisis de contexto, análisis de situaciones, reflexiones personales y grupales, leer comparativamente una misma noticia/tema/dato en varios periódicos, libros de texto, manuales, etc; escribir en contextos auténticos de comunicación, prácticas de experiencias vivenciales, entre otras estrategias.

www.bdigital.ula.ve

e) Se presenció que los docentes no conciben en sus prácticas la importancia del contexto inmediato de los educandos. Si el proceso de enseñanza y aprendizaje no se contextualiza corremos el riesgo de que el sentido que los estudiantes le encuentren a lo estudiando sea poco significativo. Al respecto, Morín (2000) expresa: "…Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se anuncia…" (p. 40).

A continuación mostramos un cuadro en el que se resume las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores.

C.C Reconocimiento

Cuadro 5

Concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores

Concepciones epistemológicas de los docentes	
1. Conocimiento acerca de los ejes integradores	a. Elementos para la Integración de saberes y la formación de valores. b. Conocimiento empírico. c. Concepción disciplinar.
2. Naturaleza de los ejes integradores	a. Realidades del país b. Conocimiento vago, desconocen el porqué de los ejes integradores en el contexto venezolano.
3. Funciones de los ejes integradores	a. Integración del saber. b. Conocimiento parcial y contradictorio. Desconocen todas las funciones y se contradicen en el discurso sobre lo que piensan acerca del para qué de los ejes integradores y cómo cumplir con las funciones.
4. Cómo han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores	a. Educación formal. b. Experiencia. c. Educación no formal.
5. Eje valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida	a. Mejora en el desarrollo de la persona o de una colectividad. b. Conocimiento empírico, caracterizado por: un conocimiento superficial, inconsistente con el deber ser, producto de la escasa reflexión. c. Trabajo didáctico poco integrador.
6. Eje lenguaje y comunicación	a. Aprendizaje del lenguaje e integrar las áreas. b. La lectura para aprender a leer bien. c. La lectura para expresar significados. d. La escritura como un modo institucional basado en la copia y el dictado. e. La escritura como proceso de libre expresión. f. Poco dominio conceptual y práctico acerca de cómo integrar el eje en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una concepción interdisciplinaria.
7. Eje ambiente y salud integral.	a. Desarrollo pleno del ser humano en equilibrio con el ambiente físico natural. b. Conocimiento empírico caracterizado por no fundamentarse en la reflexión profunda acerca de cómo integrar el eje al proceso de enseñanza y aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

2. Concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores

Del análisis de la información recogida en la entrevista y en el registro de recolección se derivaron tres componentes, éstos son: 1. concepciones sobre la enseñanza y su relación con los ejes integradores; 2. concepciones sobre el aprendizaje y su relación con los ejes integradores y 3. Concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico sobre el desarrollo curricular y los ejes integradores. Sobre la base de estos tres componentes se establecieron categorías y subcategorías. Con este proceso se busca darle respuesta al primer objetivo del estudio.

En el cuadro 5 se muestran las categorías, subcategorías y algunas evidencias productos de las entrevistas vinculadas con las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo curricular en relación con los ejes integradores.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Cuadro 6

Categorías, subcategorías y evidencias en la entrevista individual y en el registro de recolección acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo curricular en relación con los ejes integradores

N°	*Categorías*	*Subcategorías*	*Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual*	*Evidencias reveladas por los docentes en el grupo focal*
Concepciones sobre la enseñanza y su relación con los ejes integradores				
1	Modelo didáctico tradicional de la enseñanza	a. Preparar, transmitir y almacenar información	*"Enseñar es transmitir todos los contenidos de las áreas, ya que son indispensables para que el alumno aprenda… los ejes integradores permiten enseñar valores" (Doc. 1. ANDI)* *"es… presentar abundante y rigurosa información bien organizada…el nombre lo dice…la función de los ejes es integrar los contenidos…" (Doc. 3. FABI)* *"Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina… a veces no sé como integrarlos con los de otras áreas… (Doc. 4. LEO)*	*"la enseñanza es la que me permite desarrollar el programa del curso…." (Doc. 3. FABI)* *"la enseñanza es desarrollar contenidos… no nos alcanza el tiempo y parte del programa se queda sin desarrollarlo… los ejes si se ponen en práctica… desarrollo temas como los valores, el lenguaje y la salud…" (Doc. 5. CHE)*
2	Creencias y prácticas alternativas a la enseñanza tradicional	a. No termina de darse importancia al estudiante	*"A pesar de las presiones sufridas por parte de algunos directores sobre que hay que cumplir con todos los contenidos… la enseñanza es flexible… muchas veces hay que cambiar las estrategias cuando es necesario, sacrificando contenidos… aunque hay que tratar de darlos todos… por diversas razones…lo más importante es que los niños desarrollen habilidades y aprendan haciendo…" (Doc. 6. JSE)*	*"enseñar es… de sacar la información más importante y ofrecer actividades para que el alumno aprenda haciendo…yo les comunico mucha información…" (Doc. 2. YERA)* *"… pues mira a mí me gusta mucho indagar en lo que los niños saben… para mí la enseñanza es relacionar lo que se sabe y lo nuevo…" (Doc. 7. ILD)*

C.C Reconocimiento

Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con los ejes integradores				
1	Aprendizaje por apropiación formal	a. Recibir información, desarrollo de la clase sin un ciclo didáctico	*"… el aprendizaje es la adquisición de conocimientos…los estudiantes vienen a la escuela es a aprender…" (Doc. 2. YERA)* *""los niños…vienen a recibir información…" (DOC. 8. AGE)*	*"…la cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado…" (Doc. 4, LEO)* *"… yo llego doy el contenido…hacen ejercicios…y terminamos la clase…" (Doc. 6. JSE)*
2	Aprendizaje por asimilación de significados	b. Hacer significativo el aprendizaje. c. No se observa las estrategias para activar este tipo de aprendizajes	*"… los niños aprenden naturalmente por descubrimiento…esto le es útil para solucionar los problemas…" (Doc. 1. ANDI)* *"…es un proceso por medio del cual el alumno descubre por sí mismo… nueva información… por tanto la escuela debe fomentarlo…" (Doc. 5. CHE)*	*"… el aprendizaje es descubrir le permite al niño descubrir nuevas cosas…" (Doc. 5)* *"…es descubrimiento por sí mismo de sus capacidades…y de nueva información útil para él…" (Doc. 3. FABI)*
Concepciones sobre el desarrollo curricular y su relación con los ejes integradores. 1. **Planificación**				
1	En función del tiempo.	a. Me interesa cumplir con los lapsos establecidos	*"…a veces pienso en que son tantos los contenidos que debo desarrollar…que creo que no me va a alcanzar el tiempo…" (Doc. 5. CHE)*	*"… pienso al momento de planificar en el tiempo (día, semana, mes trimestre)……" (Doc. 2. YERA)*
2	En función del volumen de los contenidos	b. Me interesa cumplir con todos los contenidos de las áreas curriculares	*"… cuando planifico pienso en la cantidad de contenidos que tengo que cumplir…" (Doc. 3. FABI)*	*"…pienso en el tiempo que tengo para hacer el proyecto o el plan de interacción diaria… ". (Doc. 6. JSE4)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

	2. **Propósitos generales y específicos**			
1	Poca importancia sobre los propósitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desconocimiento sobre lo que expresan las líneas orientadoras	a. Las intencionalidades no se toman en cuenta a la hora de planificar. b. No hay reflexión antes, durante y después de la planificación c. Existen dudas d. No se han leído las orientaciones educativas emanas por el ministerio	*"… bueno yo poco leo y aplico las intencionalidades curriculares… bueno en algunos momentos… " (D0c. 4. LEO)* *"…no sé… no me hago ninguna pregunta… pienso en los estudiantes que tengo…" (Doc. 5. CHE)* *"creo que debo usar las tres intencionalidades didácticas las instrumentales (pausa)… las específicas y las fundamentales…realmente me cuesta bastante definirlas y ponerlas en práctica" (Doc. 6. JSE)* *"…no he leído con profundidad las intencionalidades curriculares…son complicadas para leerlas…" (Doc. 5. CHE)*	*"…yo sé que debo redactar unos propósitos… pero no sé cómo integrar las intencionalidades…" (Doc. 3. FABI)* *"…creo que debo preguntarme sobre qué deben aprender mis alumnos… sobre eso enfoque las actividades…" (Doc., 3. FABI)* *"…debo preguntarme por las intencionalidades curriculares sé que son tres… pero me cuenta aprendérmelas… (Pausa) sé que hay una que se llama especifica…" (Doc. 5. CHE)* *"…desconozco mucho sobre planificación" (Doc., 3. FABI)*
	3. **Contenidos**			
1	Perspectiva disciplinar	a. Tratar cada área por separado b. Hacer mayor énfasis en unos contenidos más que en otros c. Contenidos sin ninguna intencionalidad didáctica	*"…yo trato cada contenido de cada área académica… a veces integro algunas cosas…no pienso en para qué los contenidos" (Doc. 2. YERA)* *"para mí la integración de los contenidos es importante… (Pausa) deben integrarse verdad?... la verdad no sé qué estrategias existen para integrar los contenidos…tampoco me hago preguntas a la hora de seleccionarlos" (Doc. 4. LEO)*	*"…desarrollo temas relacionados con los ejes…por ejemplo valores…sé que nosotros los docentes debemos contribuir con la formación de valores… tan necesarios en la actualidad…" (Doc. 6. JSE)* *"… normalmente no me hago preguntas al momento de utilizar los contenidos y relacionarlos con los ejes y los fines de la educación… no sé qué preguntas puedo hacerme…" (Doc. 7. ILD)*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

			"no…no (pausa) no integro los contenidos con los fines de la educación ni con los ejes…los doy así como los plantea el currículo o el libro de la colección Bicentenario…o como los encuentro en internet… si, sé que muchos de esos textos no están adaptados de los niños... Pero…no selecciono contenidos con un interés en particular" (Doc. 6. JSE)	*"no establezco relación entre los contenidos y los propósitos generales y específicos… al decir verdad aún no sé cómo redactar los contenidos…así estamos la mayoría de los profesores…" (Doc. 8. AGE)*
	4. Evaluación			
1	Desarticulación con los demás elementos curriculares tales como: los propósitos, las intencionalidades, los contenidos, las estrategias y las actividades.		*"…la evaluación la hago sobre la materia que he dado… no utilizo las intencionalidad ni los propósitos… simplemente diseño un instrumentos y los aplico… ahí me doy cuenta cómo fue el rendimiento de los estudiantes…" (Doc. 5. CHE)*	*"… creo que al momento de evaluar hay que tomar en cuenta los propósitos generales y específicos…" (Doc.3. FABI)* "*… claro yo me doy cuenta en las actividades y estrategias que he llevado a la práctica para evaluar mejor… bueno me cuesta un poco… eso no creas que es fácil… si me leído las orientaciones educativas…pero... la verdad que enseño como a mí me enseñaron… y me ha ido bien… porque los niños se sienten contentos… es bueno…el rendimiento es bueno… si la mayoría sale bien…" (D0c. 4. LEO)*
2	Como un medio de verificación de la información		*"la evaluación la concibo como un proceso difícil tanto para el docente como para el alumno… me interesa saber qué tanto han aprendido…" (Doc. 1. ANDI), "… la evaluación me permite a mí y a los estudiantes saber qué y cuántos conocimientos han adquirido…", (Doc. 5. CHE)*	*"…la evaluación…se relaciona con la medición de los aprendizajes…" (Doc. 1. ANDI) con la evaluación…uno se da cuenta qué tanta información aprendieron los estudiantes y que no…" (Doc. 4. LEO)*
3	Concepciones formativas del proceso evaluativo		*"…a mí me interesa la evaluación para comprender lo que los niños han logrado construir…" (Doc. 2. YERA)* *"para mí la evaluación es la que me permite valorar la calidad de los aprendizajes…me permite tomar decisiones…" (Doc. 6. JSE)*	*"la evaluación me permite saber en qué debo ayudar a los estudiantes… y en qué debo mejorar como docente… me permite tomar decisiones y formular juicos que ayuden a los niños a mejorar…"(Doc. 6. JSE)*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Análisis de las categorías y subcategorías que describen las concepciones didácticas de los docentes sobre los ejes integradores.

El proceso de análisis radicó en interpretar y hallarle significado a las concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores a través de tres componentes de contenido a saber: *1. Concepciones sobre la enseñanza y su relación con los ejes integradores; 2. Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con los ejes integradores y 3. Concepciones sobre la naturaleza del conocimiento científico sobre el desarrollo curricular y los ejes integradores.*

1. Concepciones sobre la enseñanza y su relación con los ejes integradores

Las concepciones didácticas de los docentes sobre la enseñanza y su relación con los ejes integradores pudieron ser establecidas en dos categorías.

www.bdigital.ula.ve

El ***modelo didáctico tradicional de la enseñanza*** está representado por los profesores que conciben la enseñanza como el proceso para transmitir verbalmente contenidos disciplinares. Porlán y Rivero (2001) sostienen que este modelo está centrado en los contenidos y es dependiente del profesor. Los aspectos metodológicos, el contexto y, especialmente, el alumnado quedan en un segundo plano.

Algunas respuestas así lo demuestran: *"Enseñar es transmitir todos los contenidos de las áreas, ya que son indispensables para que el alumno aprenda…" (Doc. 1. ANDI); "la enseñanza es desarrollar contenidos… los ejes si se ponen en práctica… desarrollo temas como los valores, el lenguaje y la salud…" (Doc. 5. CHE).* Desde nuestro punto de vista, estos datos reafirman la evidencia cotidiana de que en la escuela predomina aún la enseñanza que solemos denominar tradicional y que Porlán y Rivero (2001) la han llamado *modelo didáctico tradicional de la enseñanza,* los siguientes elementos así lo indican: a) la enseñanza basada en la trasmisión; b)

C.C Reconocimiento

tratamiento disciplinar de los contenidos; c) preocupación por dar gran cantidad de contenidos; d) la enseñanza como generadora de conocimiento para que el estudiante lo asimile; e) los ejes integradores son comprendidos como temas y f) contradicción entre las ideas de un mismo discurso *"los ejes integradores sí se aplican…pero en temas…"*

Al mismo tiempo, se evidenciaron otros datos que revelan ***creencias y prácticas alternativas*** a la enseñanza tradicional que, además de ser minoritarias, no son tan "*consistentes",* razón por la cual no nos atrevemos a ubicarla en ninguna clasificación. Algunos datos lo reflejan: *"… pues mira a mí me gusta mucho indagar en lo que los niños saben… para mí la enseñanza es relacionar lo que se sabe y lo nuevo…yo elijo los contenidos, las estrategias y las actividades…" (Doc. 7. ILD); "… la enseñanza es flexible… muchas veces hay que cambiar las estrategias cuando es necesario, sacrificando contenidos…aunque hay temas y áreas que no se pueden obviar… " (Doc. 6. JSE).*

www.bdigital.ula.ve

En estos hallazgos se evidencia un aprecio mayor por el desarrollo de las habilidades y actitudes de los estudiantes más que por la cantidad de contenido. Sin embargo, no terminan de otorgarle al estudiante su rol protagónico en la enseñanza. A pesar de su aproximación por favorecer el desarrollo del pensamiento en el alumno, se evidencia la presencia de la posición activista y protagónica del docente "*yo elijo los contenidos"*. A pesar de que los docentes manifestaron otorgarle relevancia a la participación del estudiante, se refleja de forma muy evidente la concepción disciplinar de la enseñanza.

Mientras que no se supere esta manera de concebir la enseñanza se hará más difícil implementar los ejes integradores para unir contenidos y contextualizar el aprendizaje. Para Gullibán (2008) los ejes integradores necesitan de "nuevas estrategias de enseñanza para su acción, obliga a una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula… para (…) realizar conexión entre las disciplinas y los problemas sociales, éticos y

C.C Reconocimiento

morales presentes en el entorno del educando". (p.72). Estos análisis nos permiten verificar que cambiar las concepciones tradicionales sobre la enseñanza se convierte para el docente en una tarea muy difícil. En otras palabras, hemos de ser reflexivos de que no existe en la experiencia educativa "un referente curricular con suficiente tradición como para poder desplazar a corto plazo las tendencias más tradicionales" (Porlán, 1993, p.160). De ahí la necesidad de exigir espacios y tiempos para poder llevar a la práctica planes alternativos que, hoy por hoy, siguen siendo predominantes.

2. Concepciones sobre el aprendizaje y su relación con los ejes integradores

Del análisis de las respuestas, tanto de la entrevista como del registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes surgieron dos categorías de respuestas. La primera se relaciona con las concepciones sobre el aprendizaje como *adquisición de conocimientos*. Este grupo de concepciones se han denominado a*prendizaje por apropiación formal,* término asentado por Porlán (1993), y la segunda categoría denominada concepciones de a*prendizaje por asimilación de significados,* término igualmente utilizado por Porlán (1993).

www.bdigital.ula.ve

Respecto a la primera categoría: ***concepciones de aprendizaje por apropiación formal*****,** el autor las define como el:

> Conjunto de creencias (…) que concibe al hecho de aprender como un acto de apropiación cognitiva (…), el sujeto que aprende, toma del exterior, ya sea de otra persona, de un texto o de la propia realidad, uno determinados significados. (…). Los mensajes no sufren alteraciones ni deformaciones (…). Esta idea sobre el aprendizaje ha sido representada por las metáforas del vaso vacío o de la mente en blanco. (p. 337)

De esta forma, puede apreciarse que en este tipo de concepción sobre el aprendizaje la creencia es que el alumno "no sabe nada". Esta manera de concebir el aprendizaje como una estructura rígida se convierte en un

C.C Reconocimiento

obstáculo para aprender significativa y constructivamente y para sacar adelante cualquier tipo de reforma educativa que aspire a que el aprendizaje se construya personal y grupalmente en función del contexto social y cultural.

En esta primera categoría se identificaron planteamientos tales como: *"… el aprendizaje es la adquisición de conocimientos… los estudiantes vienen a la escuela es a aprender…" (Doc. 2. YERA);"los niños…vienen a recibir información…" (DOC. 8. AGE); "…la cantidad de conocimientos asimilados por el alumno durante su aprendizaje nos indica el progreso alcanzado…no importa si es de un área o de otra…" (Doc. 4, LEO); "… yo llego doy el contenido…sin hacer integraciones con otros contenidos de otras áreas… hacen ejercicios…y terminamos la clase…" (Doc. 6. JSE).*

Lo antes expuesto permite descubrir que algunos docentes conciben el aprendizaje como adquirir una cantidad de conocimientos, siendo éste un indicativo de progreso o no. No se evidencia que el aprendizaje sea desarrollado a través de la implementación del ciclo didáctico. Se refleja que los contenidos son desarrollados de manera disciplinar, el docente no hace integración curricular, no toma en cuenta los ejes integradores en la organización de los mismos.

www.bdigital.ula.ve

En tal sentido, se refleja que las ideas del estudiante, sus conocimientos, experiencias, intereses y necesidades no interactúan en la construcción del nuevo conocimiento. Según, Calzadilla (2004) en este tipo de concepción sobre el aprendizaje no son relevantes las necesidades propias del estudiante ni las del grupo social en la que él convive, es decir, que los ejes integradores como realidades sociales no son un elemento curricular que motive a la reflexión. "El alumno vive en dos esferas que no se mezclan: la escuela y la vida". (p.61).

Desde esta afirmación, se puede pensar que este tipo de concepciones sobre el aprendizaje aleja las posibilidades de que el docente facilite a los estudiantes situaciones en las cuales ellos se involucren. Por tanto, el alumno no comprenderá que el aprendizaje escolar "tiene un referente real,

C.C Reconocimiento

es decir, que lo que aprende en la escuela tiene que ver con los hechos, acontecimientos, fenómenos, seres y objetos que ocurren o están en su entorno de vida" (Serrano, 1999). Por lo tanto, nos atrevemos a decir que un docente que conciba el aprendizaje simplemente como la adquisición de conocimientos no se le hará fácil lograr que los estudiantes se sientan motivados a pensar, a observar y a analizar las distintas situaciones de aprendizaje.

Respecto a la segunda categoría: ***concepciones de aprendizaje por asimilación de significados.*** Porlán (1993) las define como la representación que considera al alumno como "un miembro activo que participa en el conocimiento, pero que debe asumir en el aprendizaje una actividad mental (…)" (p. 44). En este sentido, el estudiante debe involucrase activamente para que pueda comprender en profundidad cada concepto o proceso. Díaz y Hernández (2002) señalan que "el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura" (p. 117). Es importante destacar que para que ocurra el aprendizaje por asimilación, es decir, que el estudiante logre incorporar la información a su estructura cognitiva, debe contar con la intervención activa del docente.

www.bdigital.ula.ve

Al respecto, Ausubel (1976) expresa que "ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. (…) tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación" (p. 68). Ahora bien, si comprendemos que para que haya un aprendizaje por asimilación se necesita la ayuda del docente, los hallazgos reflejan algunas contradicciones: por un lado, muestran una concepción de aprendizaje por *asimilación de significados,* pero por otro lado, no muestran cuáles son las ayudas didácticas que facilitan a los alumnos para motivar el aprendizaje y mucho menos para integrar el conocimiento.

C.C Reconocimiento

Lo anterior se refleja en estos registros de respuestas: "*… los niños aprenden naturalmente por (…) asimilación y descubrimiento…esto le es útil para solucionar los problemas…a veces integro en el aprendizaje de los niños los ejes…" (Doc. 1. ANDI); "…es un proceso por medio del cual el alumno captura y descubre por sí mismo… la nueva información… por tanto la escuela debe fomentarlo…a través del desarrollo de los contenidos de cada área en particular"; (Doc. 5. CHE) "…es asimilación de contenidos y descubrimiento por sí mismo de sus capacidades…y de la nueva información útil para él…" (Doc. 3. FABI).*

De los planteamientos anteriores se deducen que un grupo de docentes conciben el aprendizaje como un proceso de asimilación y descubrimiento. No obstante, no se refleja cómo hacen los estudiantes para "capturar el conocimiento", ni qué hacen los profesores para promoverlo. Consideramos inapropiado este término debido a que los estudiantes no "capturan" un significado como si fuera un paquete de información que se deposita en la memoria para ser utilizada cuando se necesita.

www.bdigital.ula.ve

Los resultados nos permiten plantear que para asimilar un aprendizaje hay que lograr hacerlo significativo lo que supone un mayor esfuerzo y una actitud más activa por parte del estudiante y del docente. Por esta razón, pensamos que la educación y particularmente el docente debe plantearse como objetivo principal lograr que los estudiantes consigan aprender por sí mismos. Por esta razón, el docente no debe preocuparse por dar información para que los estudiantes la adquieran, sino que debe enfatizar en el adecuado uso de estrategias para lograr un aprendizaje significativo, es decir, que el alumno le atribuya significado cognitivo, afectivo, personal y social a lo que aprende.

3. Concepciones sobre el desarrollo curricular y los ejes integradores

Se estudiaron algunos de los muchos elementos que conforman el proceso didáctico, entre ellos la *planificación, propósitos generales y*

C.C Reconocimiento

específicos, contenidos y evaluación. Cabe destacar, que se indagaron algunos aspectos que se consideraron claves para el estudio aunque existen otros en los que se podría profundizar en otras investigaciones futuras.

Concepciones sobre planificación

Al indagar en los docentes sobre qué preguntas se hacía al momento de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con los ejes integradores, se encontraron varias respuestas que nos permite inferir que la planificación es concebida desde dos constructos: a) *la planificación es concebida en función del tiempo.* Este planteamiento así se ilustra *"…a veces pienso en que son tantos los contenidos que debo desarrollar…que creo que no me va a alcanzar el tiempo…" (Doc. 5. CHE)* y b) *la planificación concebida en función del volumen de los contenidos*. *"… cuando planifico pienso en la cantidad de contenidos que tengo que cumplir…" (Doc. 3. FABI)*

De estos dos constructos podemos establecer que los docentes en totalidad conciben la planificación como un rito en el que se establece una cantidad de contenidos programáticos para desarrollarlos en un tiempo determinado. Al momento de elegir los contenidos no toman como referencia los ejes integradores, es decir que no reflexionan sobre el para qué de la enseñanza. Los ejes integradores permiten tomar en cuenta las situaciones problemáticas del medio o contexto del alumno para ser abordadas en las planificaciones de los profesores y en el desarrollo de las mismas.

Al respecto, se evidencia que la planificación tal como la conciben los docentes no es producto de una acción- reflexión sobre la base de situaciones cercanas a los estudiantes. Los ejes son elementos curriculares que invitan al análisis de las realidades, situaciones y problemas que enfrentan los educandos y sobre las cuales el docente desperdicia la ocasión para diseñar una red conceptual que las expliquen y las solventen. Las situaciones que se les presenten a los estudiantes son una gran oportunidad para desplegar la integración curricular.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Estas pueden y deben ser estudiadas desde diversos ámbitos, es decir, desde las ciencias naturales, las ciencias sociales, el área de lengua y comunicación, matemáticas con el fin de enriquecer su comprensión. La planificaron basada en la integración curricular en la que los ejes cumplen un rol de organización se convierte en una tarea compleja y exigente. Esta es una razón por la que muchos docentes prefieren no asumirla. Esto lo evidenció Pérez y Gimeno (2001):

> La elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor. El profesor responde a la necesidad de seleccionar contenidos del currículo, fijarlos en la planificación y desarrollarlos en clase (…) busca simplificar este proceso para actuar con cierta eficacia (…) elaborando esquemas relativamente simples y fijos de procedimientos que con el tiempo se consolidan en rutinas. (p. 40).

De las ideas de los autores, podemos considerar que los procesos de planificación basados en el tiempo y en el volumen del contenido a programar pueden ser parte de las rutinas del docente porque lo hacen sin una intención didáctica en la que esté implícita la reflexión. Por lo tanto, si lo que interesa es el tiempo y el volumen al momento de planificar se está muy lejos de pensar y establecer la planificación como una estrategia para alcanzar los fines de la educación, por consiguiente se infiere que en este tipo de concepción los ejes integradores no tienen lugar, así como tampoco la preocupación por utilizar nuevos métodos, recursos y actividades que mejoren el aprendizaje de los alumnos.

www.bdigital.ula.ve

Concepciones sobre los propósitos generales y específicos

El propósito en la educación hace referencia a lo que el alumno debe lograr al finalizar un proceso educativo (proyecto de aprendizaje, plan de interacción diaria, planes integrales, especiales, entre otros) como resultado de las experiencias de enseñanza y aprendizaje intencionalmente planificadas por los docentes. Por esta razón, la redacción de los propósitos de enseñanza y aprendizaje según el Ministerio del Poder Popular para la

C.C Reconocimiento

Educación (2013) debe relacionarse con las intencionalidades curriculares (potencialidades instrumentales básicas, específicas y fundamentales).

Los propósitos se relacionan con lo que el Currículo Básico Nacional del año 1997 denominaba objetivos. A partir del año 2007 en el Currículo Nacional Bolivariano aparece por primera vez el término propósitos. Este cambio obedece a la nueva visión de concebir la enseñanza y el aprendizaje con énfasis en el proceso, sin que ello signifique abandonar o subvalorar la intención de resultados concretos o productos. Se entiende entonces, como propósito al componente que da intencionalidad y direccionalidad a la planificación. Éstos son una explicación de la aspiración que orienta el quehacer educativo y que expresan los aspectos deseables o que se quieren conseguir. Los propósitos nos permiten tener claro el desde dónde, para qué, el qué, el cómo del proceso pedagógico, el sentido y finalidad que se pretende alcanzar.

Sobre estas explicaciones, le preguntamos a los docentes qué elementos consideraban al momento de redactar los propósitos en los proyecto de aprendizaje, en el plan de interacción diaria o en los planes integrales. Igualmente los interrogamos sobre las preguntas que se ellos se hacían al momento de redactar los propósitos, obtuvimos estas respuestas: *"…no sé… no me hago ninguna pregunta… pienso en los estudiantes que tengo…" (Doc. 5. CHE); "creo que debo usar las tres intencionalidades didácticas las instrumentales (pausa)… las específicas y las fundamentales…realmente me cuesta bastante definirlas y ponerlas en práctica" (Doc. 6. JSE).* Haciendo una lectura reflexiva de los planteamientos anteriores podemos decir que los docentes conciben como poco importante la redacción de los propósitos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto no le prestan mucha atención en las planificaciones porque desconocen qué dicen las líneas orientadoras y cuál es su finalidad en la planificación de la enseñanza y aprendizaje.

Recordemos que en Venezuela el término que se venía utilizando para organizar conscientemente la enseñanza y el aprendizaje era el de objetivos.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

A partir del año 2009 el Ministerio del Poder Popular para la Educación emana las líneas orientadoras y en estas se evidencia el reemplazo en la denominación utilizada hasta ahora de objetivos. El término objetivos fue utilizado en el marco de la reforma educativa del año 1997, en las orientaciones educativas se refleja que no hubo cambios de concepción sino un cambio de denominación. Lo importante es que los propósitos deben reflejar el énfasis en los procesos, sin que ello signifique abandonar o subvalorar la intención de resultados concretos o productos.

Se entiende entonces como propósito "al componente curricular que da intencionalidad y direccionalidad a la planificación" (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2009). Los propósitos son una definición de cómo se debe orientar el docente el quehacer educativo, ellos expresan lo que se quiere y debe alcanzar con el desarrollo de la clase. Así, éstos nos permiten reflexionar sobre el qué, para qué, el cómo del proceso pedagógico, es decir, el sentido y finalidad que se pretende alcanzar con el desarrollo de la planificación.

www.bdigital.ula.ve

En este sentido, si comparamos la forma cómo los docentes conciben los propósitos manifestados en las líneas que reflejan sus respuestas podemos decir:

a) La mayoría de los docentes no definen claramente qué es un propósito. No exteriorizaron la razón o por qué están allí en las líneas orientadoras, tampoco establecieron diferencias sustanciales entre la palabra objetivo y propósito en el contexto de la educación venezolana.

b) Se observo desconocimiento por parte de los docentes sobre el significado de los propósitos y su relación con la planificación, con los ejes integradores, el desarrollo de la clase y la evaluación de los aprendizajes.

c) Los docentes en su mayoría no recuerdan la terminología de las tres intencionalidades curriculares (potencialidades instrumentales básicas, específicas y fundamentales). Solo un docente las pronunció de forma convincente, esto indica desconocimiento conceptual y permite presumir que

C.C Reconocimiento

las intencionalidades curriculares no están siendo utilizadas al momento de redactar los propósitos generales y específicos en la planificación.

d) Una de las razones por las que el acto de enseñanza y aprendizaje se despliega sin una intencionalidad didáctica es por qué los ejes integradores no están siendo promovidos por los docentes, éstos no responden al dónde, el qué, el cómo y el para qué del proceso pedagógico al momento de planificar.

e) La muestra nos permite afirmar que los ejes integradores no están siendo utilizados por los docentes para hallar direccionalidad al acto educativo, menos para alcanzar los fines de la educación en el país.

Concepciones sobre los contenidos y su integración

La información recogida permitió conocer que los docentes conciben los contenidos desde una *perspectiva disciplinar*. Son muestra de estas representaciones los siguientes planteamientos: *"…yo trato cada contenido de cada área académica… a veces integro algunas cosas…no pienso en para qué los contenidos" (Doc. 2. YERA); "para mí la integración de los contenidos es importante… (Pausa) deben integrarse verdad... la verdad no sé qué estrategias existen para integrar los contenidos…tampoco me hago preguntas a la hora de seleccionarlos" (Doc. 4. LEO).*

www.bdigital.ula.ve

Sobre la base de estas creencias se puede deducir que: a) los docentes conciben los contenidos y su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje importantes en la integración de los contenidos y b) los conocimientos a ser desarrollados por los docentes no son abordados sobre la base de preguntas tales como: ¿qué necesitan los estudiantes saber, conocer, hacer, comprender y experimentar?, ¿qué propósito me voy a plantear…? ¿Cómo voy a integrar los contenidos de las distintas áreas?, ¿en qué eje integrador voy a basar el desarrollo de los contenidos desde el enfoque interdisciplinario?, ¿me va a servir este eje… para contribuir con un fin específico de la educación? ¿Qué estrategias de enseñanza y qué

C.C Reconocimiento

actividades son las más ideales para desplegar este contenido?, ¿qué estrategias de aprendizaje les voy a sugerir a mis estudiantes para que alcancen el propósito general y específico construido previamente y conocido por ellos?

Así mismo, se logró inferir que los contenidos se presentan a los estudiantes tal como los prescribe el currículo, los libros de la colección Bicentenario y las informaciones que bajan los docentes de internet. No se leen, ni se estudian los contenidos antes de presentárselos a los alumnos en función de su interés, estilo, profundidad y del propósito de enseñanza. Por lo tanto, se deduce que los docentes conciben que entre los contenidos y los fines de la educación no hay interrelación. Lo anterior permite establecer que las concepciones que poseen los docentes sobre los contenidos están arraigadas en un enfoque disciplinar, tal como lo sustenta Díaz y Hernández (2002) cuando establecen que:

> La mayoría de los profesores… no comienzan a guiar su trabajo en función de unos objetivos específicos, sino más bien, en función del contenido que enseñarán y el lugar donde la tarea docente se realizará. Así su unidad de planificación es la actividad y no el objetivo. (p. 7)

www.bdigital.ula.ve

Cabe destacar que las concepciones del docente sobre los contenidos influyen en la forma cómo los utiliza, es decir, que el conocimiento didáctico que el docente pone en práctica al momento de diseñar y ejecutar la enseñanza y, particularmente, la forma de tratar los contenidos no es únicamente técnico o práctico, sino la amalgama de éste conocimiento junto con la experiencia reflexionada y las concepciones, creencias o teorías implícitas que tiene sobre esto.

Concepciones sobre la evaluación

Cuando se les preguntó sobre la evaluación y su relación con los propósitos generales y específicos, así como con los ejes integradores, se encontraron respuestas muy importantes. Entre ellas se pueden mencionar: "*la evaluación la concibo como un proceso difícil tanto para el docente como*

C.C Reconocimiento

para el alumno… me interesa saber qué tanto han aprendido…no logro saber muy bien cómo relacionarla con el currículo…" (Doc. 1. ANDI); "con la evaluación…uno se da cuenta qué tanta información aprendieron los estudiantes y que no…se me hace difícil vincularla con el resto del currículo…" (Doc. 4. LEO); "… la evaluación me permite a mí y a los estudiantes saber qué y cuántos conocimientos han adquirido…"(Doc. 5. CHE).

Sobre la base de estos planteamientos docentes se puede inferir que los docentes conciben la evaluación como un proceso en desarticulación con elementos curriculares como: *los propósitos, las intencionalidades, los contenidos, las estrategias y las actividades.* Se evidencia entonces que:

a) Desconocen las líneas orientadores emanadas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación años (2011, 2012 y 2013). En estas líneas orientadoras se establece la necesidad de cumplir o alcanzar los fines de la educación contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009).

www.bdigital.ula.ve

b) No toman como referente en la planificación, desarrollo y evaluación los fines de la educación.

c) Se les dificulta redactar propósitos para la enseñanza, se les hace difícil cuestionarse. No se plantean preguntas como: ¿qué voy a enseñar?, ¿para qué voy a enseñar? y ¿con qué voy a enseñar?

d) La carencia de propósitos generales y específicos ponen en tela de juicio el proceso de evaluación, específicamente en lo referente a la elección de las estrategias de evaluación y la redacción de los criterios e indicadores de logro, pues estos deben relacionarse con propósitos específicos.

Otro grupo de docentes conciben la evaluación como *un medio de verificación de la información:* históricamente la evaluación ha estado ligada a la evaluación del aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos desde un enfoque conductista y en consecuencia unido a la función de control (Pérez, 2007). Esta tendencia es la que apoya las concepciones de los docentes: *"…me interesa saber qué tanto han aprendido…", "…cuánto*

C.C Reconocimiento

conocimientos han adquirido…". (Doc. 1. ANDI). Esto nos permite decir que la forma de concebir el docente la evaluación influye en la forma de implementarla, de ahí que en la práctica la implementen como un proceso de control y verificación. Según Rincón y Fuenmayor (2011) "las creencias constituyen un soporte fundamental de las prácticas profesionales y el trabajo docente requiere visibilizar los obstáculos que la frenan" (p.56).

Finalmente otro grupo de hallazgos permitieron organizar una tercera categoría de respuesta. *Concepciones formativas del proceso evaluativo,* este grupo consideran que la evaluación es una oportunidad para realizar una mirada introspectiva sobre la propia docencia. Estas respuestas permiten conocer que dos docentes conciben la evaluación como el proceso que orienta y determina su acción didáctica, son ejemplo de estos hallazgos los siguientes: *"…a mí me interesa la evaluación para comprender lo que los niños han logrado construir…" (Doc. 2. YERA); "la evaluación me permite saber en qué debo ayudar a los estudiantes…" (DOC. 6. JSE).*

www.bdigital.ula.ve

Estas concepciones enfatizan la comprensión más que la reproducción, y la cantidad de información que pudieron aprenderse los estudiantes. Este tipo de concepciones coopera más para que el proceso de evaluación sea adoptado y asumido en la práctica con mayores posibilidades para construir y reconstruir el conocimiento con los estudiantes desde lo aprendido.

Los resultados deben ser utilizados no para descalificar ni para castigar o sancionar al estudiante, sino para formar y trasformar tanto los métodos de enseñanza y los de aprendizaje. Por esta razón, debe realizarse de manera continua. Al respecto, Pérez (2007) plantea que se evalúa para apreciar… para hallar los errores y superarlos, verificar aciertos y tomar decisiones… significa valorar…" (p. 125). En síntesis, la evaluación debe asumirse con una actitud de crítica y de reflexión con sentido común con la intención de que se convierta en generador de aprendizaje y renovación de la enseñanza. A continuación mostramos un cuadro en el que se resume las concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores

C.C Reconocimiento

Cuadro 7

Concepciones didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores

Concepciones didácticas de los docentes	
1. Concepciones sobre la enseñanza	a. Modelo didáctico tradicional de la enseñanza b. Creencias y prácticas alternativas a la enseñanza tradicional
2. Concepciones sobre el aprendizaje	a. Aprendizaje por apropiación formal b. Aprendizaje por asimilación de significados.
3. Concepciones sobre el desarrollo curricular y los ejes integradores	
-Concepciones sobre la planificación	a. En función del tiempo b. En función del volumen de los contenidos
-Concepciones sobre los propósitos generales y específicos	a. Irrelevantes en la planificación b. Desconocen sobre qué dicen las líneas orientadoras y cuál es su finalidad en la planificación de la enseñanza y aprendizaje
-Concepciones sobre los contenidos y su integración	a. Perspectiva disciplinar
-Concepciones sobre la evaluación	a. Desarticulación con los elementos curriculares b. Medio de verificación de la información c. Concepciones formativas del proceso evaluativo

www.bdigital.ula.ve

Discusión de los hallazgos

En términos generales, las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre los ejes integradores las podemos observar de acuerdo a varios hechos que se pueden clasificar de la siguiente manera:

1) los docentes conciben los ejes integradores como elementos del Currículo Nacional Bolivariano necesarios para la integración de los saberes, para la formación de valores y el desarrollo humano y social, todo ello en equilibrio con la buena salud y el ambiente natural;

2) los docentes conocen, por lo menos, una de las razones por las que el Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela ha establecido los cinco ejes integradores;

C.C Reconocimiento

3) los docentes atribuyen el origen de sus conocimientos sobre los ejes integradores a la experiencia;

4) reconocen dos de las funciones de los ejes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la primera se refiere a la integración del saber y la segunda a la formación en valores.

5) la mayoría de los docentes concibe los ejes integradores como superpuestos a algunas áreas de aprendizaje y a algunos contenidos.

6) las concepciones sobre la enseñanza se relacionan con el modelo didáctico tradicional.

7) el aprendizaje es concebido por los docentes como apropiación formal y como asimilación de significados.

8) los docentes piensan que la planificación se hace función del tiempo y del volumen de contenidos a desarrollar.

9) los docentes creen que los propósitos en la planificación son irrelevantes porque desconocen el sentido de orientar la enseñanza con una clara intencionalidad didáctica.

www.bdigital.ula.ve

10) los contenidos son concebidos desde una perspectiva disciplinar.

11) los docentes comprenden la evaluación y la desarrollan en desarticulación directa con los elementos curriculares, como medio de verificación de la información y un número limitado de docentes piensan que la evaluación es un proceso formativo.

El análisis de la consistencia de las concepciones a través de los distintos apartados de las entrevistas indica que la mayoría de los profesores mostraron inconsistencias en algunas partes de sus discursos, lo que se observa en declaraciones como las siguientes: "*integro los ejes al desarrollo de los contenidos de cada área…"* o *"a veces trabajo los ejes en los temas…"* o *"integro los contenidos sólo en algunas áreas…",* o *"el desarrollo del lenguaje lo promuevo en algunas áreas más que en otras…".* Estas inconsistencias en el discurso de los docentes permiten percibir que no hay

C.C Reconocimiento

claridad en las ideas y en los conocimientos que deben tener sobre los ejes integradores, lo que revela que tienen conocimientos vagos, irreflexivos, poco profundos o con dudas, términos estos que hemos utilizado a lo largo del análisis.

Lo mismo fue reportado por Porlán y Martín (1994), quienes también encontraron inconsistencias en las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y manifiestan que los profesores presentan concepciones sobre cómo enseñan e imparten sus clases combinando estrategias procedentes de distintos modelos de enseñanza. Por su parte, Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006) exponen que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza son sensibles a la influencia del contenido concreto de la representación y a la información contextual.

Respecto a las concepciones sobre el c*onocimiento de los ejes integradores* se constató que existe *coherencia* entre las respuestas de la entrevista individual y en el registro de recolección. Se muestra que los docentes exhiben un conocimiento empírico y excluyen tres aspectos fundamentales:

www.bdigital.ula.ve

- que los ejes integradores son una forma de organización para alcanzar los fines de la educación.
- la visualización de las intencionalidades didácticas.
- la posibilidad de la contextualización de los aprendizajes.

Sobre la n*aturaleza del conocimiento* los hallazgos revelaron en ambas entrevistas que los docentes conciben que los ejes integradores surgen de las realidades sociales y educativas del país. Lo mismo sucede con la *funciones de los ejes integradores,* según las opiniones de los docentes se constató que las concepciones epistemológicas que tienen sobre la función que cumplen los ejes integradores *no contemplan un conocimiento profundo y amplio acerca del tema*. Los docentes poseen algunas ideas superficiales y no describen las tres funciones esenciales de los ejes integradores.

C.C Reconocimiento

Las concepciones epistemológicas de los docentes sobre *cómo han construido el conocimiento que poseen sobre los ejes integradores* revelan que han sido producto de la experiencia en la que los procesos de análisis y reflexión han sido muy superficiales, por lo cual se recomienda profundizar sobre su marco teórico-conceptual, específicamente, sobre cómo han construido sus saberes y experiencias.

En relación con las c*oncepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores* se evidenció una tendencia en la que los docentes sostienen concepciones teóricas que se acercan al deber ser, es decir expresaron aspectos como la relevancia de estos ejes para la formación humana, para la integración de los saberes y para la formación axiológica. Sin embargo, al indagar sobre cómo estas concepciones se reflejan en la prácticas pedagógicas se observan profundas contradicciones en la manera como los integran, tanto en las propuestas curriculares, como en trabajo didáctico cotidiano; ello revela en estos docentes profundas representaciones enmarcadas en un enfoque transmisivo, mecanicista y memorístico.

www.bdigital.ula.ve

Esta indagación fue posible gracias a las preguntas abiertas que permitieron indagar en el cómo: cómo hace… qué estrategias utiliza…se te dificulta….por qué… qué haces…cuándo encuentras dificultades. Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) explican el porqué de estas incoherencias entre las concepciones de los docentes.

> En el comportamiento de enseñanza de los profesores subyacen representaciones implícitas profundamente arraigadas, cuya función es pragmática. En cambio, lo que dicen los maestros sobre cómo enseñan corresponde a representaciones de otra naturaleza, más explícitas, conscientes, cuyas función es epistémica y son más fáciles de modificar que las representaciones implícitas. (p. 45)

Esta brecha entre el discurso explícito y el comportamiento del docente funciona, según Torrado y Pozo (2006), como una zona de desarrollo próximo de la propia didáctica de los profesores y ellos únicamente podrán

C.C Reconocimiento

cambiar en sus prácticas si hacen conscientes aquello que quieren hacer, de manera más explícita, si reconocen cuáles son las creencias implícitas y explícitas, es decir que sólo con decirlo no es suficiente, el docente debe hacer más explícitas las necesidades de cambio.

Finalmente, es necesario expresar que estos resultados tienen implicaciones que orientan al diseño de interpretaciones teóricas que, a futuro, pueden ser útiles para el diseño de cursos de formación dirigidos a los docentes que deseen conscientemente un cambio en sus prácticas educativas , las cuales, en definitiva, son las que impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

CAPÍTULO 5

GENERACIÓN DE LA TEORÍA EMERGENTE Y CONCLUSIONES

A continuación se presenta un diagrama construido sobre la base del análisis de cada una de las categorías y subcategorías; en él se puede observar las distintas conexiones entre ellas. El mismo constituye la base para desarrollar la teoría sustantiva que se expone en las próximas líneas y que explica el significado de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

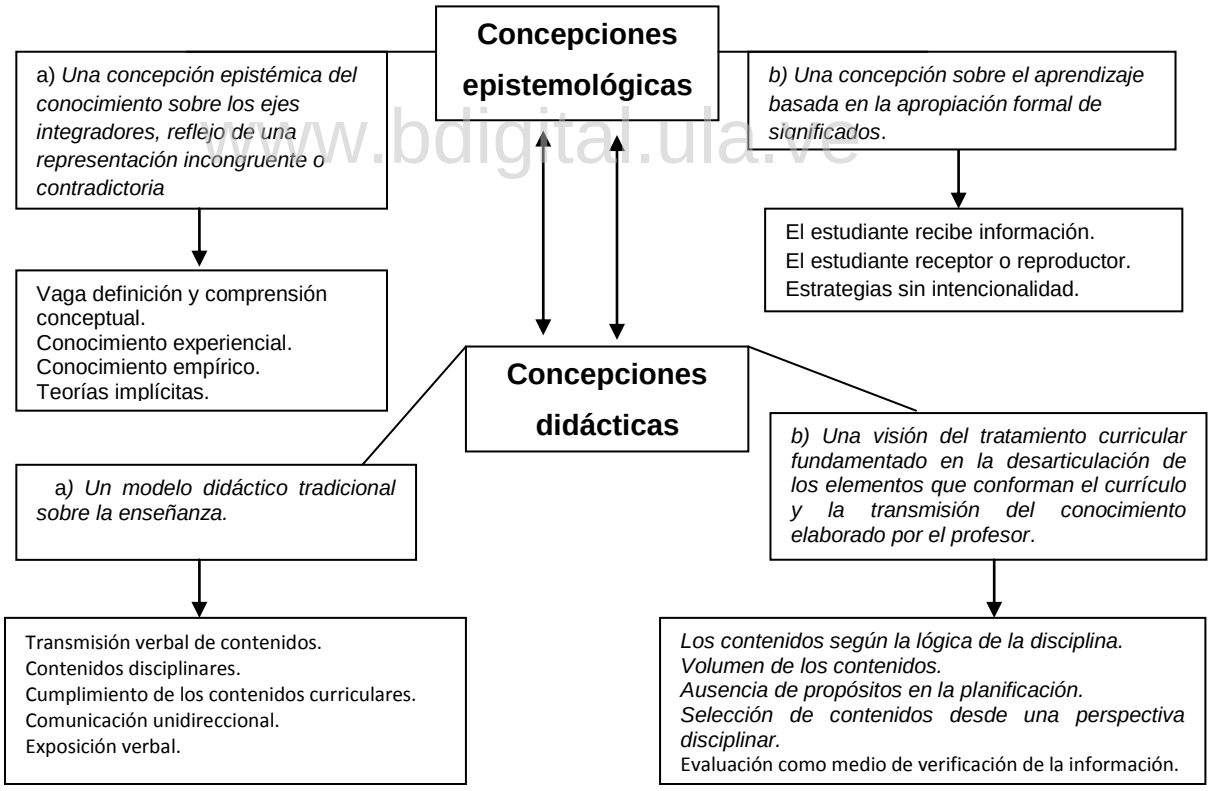

Figura 1. Diagrama emergente de interrelaciones entre categorías y subcategorías.

C.C Reconocimiento

Hacia una aproximación teórica del conocimiento epistemológico y didáctico de los docentes sobre los ejes integradores en el contexto de la Educación Primaria

Introducción

El sistema cognitivo humano se comprende como el conjunto de esquemas de significado que ha construido la persona durante su vida; es complejo y homogéneo, en él intervienen una serie de elementos: zonas, ideas, conocimientos, concepciones, pensamientos, valores, creencias y actitudes, elementos todos que están en constante interacción e integración. Dicho de otra manera, el aprendizaje sobre un aspecto no se construye ni se transfiere en forma mecánica ni automática, sino que se sustenta en ciertas concepciones importantes que favorecen la asimilación y reconstrucción de significados.

El grado de complejidad de nuestras concepciones acerca de la naturaleza de los conocimientos, de sus formas de organización y cambio juegan un rol importante en el proceso de generalización, transferencia e integración del conocimiento. De este modo, el interés por estudiar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre los ejes integradores se debe a “la repercusión que tienen en el desarrollo de todo acto educativo (…) y en la interacción cognitiva (…)” (Pozo y Monereo, 2004, p. 6), por lo tanto, estudiar las concepciones epistemológicas y didácticas de los profesores contribuye a repensar la función docente.

El conocimiento epistemológico y didáctico del profesor no es sólo de naturaleza teórica, técnica o práctica, sino también experiencial; sus ideas, comportamientos y actitudes son el punto de partida para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. La manera como lo docentes piensan que aprenden los alumnos tiene mucho que ver con sus concepciones epistemológicas y, por tanto, con la manera en la que enseña en el aula,

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

pero también la forma en la que los docentes piensan la enseñanza repercute en los métodos que utiliza para motivar el aprendizaje.

Por consiguiente, a partir del análisis de los resultados encontrados en la investigación, en esta sección se intenta un trabajo crítico y reflexivo que permita un una explicación teórica sobre el fenómeno estudiado y además de la compresión de la actuación epistemológica y didáctica de los docentes de primaria con relación a la unificación de los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Procurar una formulación teórica sobre las concepciones que tienen los docentes sobre los ejes integradores supone precisar qué se entiende por concepciones epistemológicas y concepciones didácticas de los profesores. Concibiendo que el conocimiento epistemológico y didáctico del profesor no es solo de naturaleza teórica, técnica o práctica, sino también de índole experiencial, en la que las ideas, comportamientos y actitudes son el punto de referencia para comprender la actuación del docente.

www.bdigital.ula.ve

Las concepciones epistemológicas, en un sentido amplio, son, según Porlán (1998) el conjunto de “ideas, pensamientos y formas de actuar que tienen los profesores y que guardan relación (…) con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico o experiencial” (p. 41). Las ideas, concepciones y creencias que los profesores tengan sobre la ciencia, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, así como las cogniciones asociadas a éstas salen al descubierto al momento de interactuar con los alumnos y proponer el diseño, desarrollo y evaluación de los aprendizajes en función del “contexto que plantea la cultura organizada del aula y de la escuela” (Schön, 1992, p. 6).

Así mismo, sostiene Porlán (1998) que las concepciones didácticas son el conjunto de “esquemas que incluyen tanto creencias, ideas, pensamientos y teorías personales como las referidas a estrategias y procedimientos sobre la planificación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza y

C.C Reconocimiento

aprendizaje (…)" (p.79). Este conjunto de esquemas son generalmente tácitos, se representan en la mente y en el lenguaje del profesor por medio de imágenes, metáforas, principios prácticos, reglas, palabras, y hábitos, con una epistemología personal que para Pope y Scott (1983) resulta determinante de sus formas de enseñanza en el aula.

El problema se presenta en que un número considerado de las creencias, ideas, pensamientos y teorías personales que poseen los profesores sobre la planificación, la ejecución y la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje son acríticas, conformando una "docencia de sentido común". (Díaz y Hernández, 2002) que les impide asumir la enseñanza como un proceso creador, sistemático, organizado y reflexivo.

Por esta razón, cuando se les plantea a los docentes un cambio para renovar la enseñanza con nuevos enfoques y procedimientos metodológicos e integradores, se suele apreciar en ellos resistencia al cambio. Las ideas, concepciones y creencias que suelen tener los docentes sobre la planificación, el desarrollo de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación salen a relucir con mucha fuerza y depende sólo de la capacidad de reflexión y de la toma de consciencia que tengan los profesores para que puedan asumir la necesidad del cambio y las estrategias para adoptarlo y llevarlo a la práctica.

www.bdigital.ula.ve

Ahora bien, estas concepciones epistemológicas y didácticas determinan el estilo y el tipo de enseñanza. Éstas son el punto de referencia para emprender el cambio real de la práctica como enseñante. Detrás de esta práctica docente existe todo un cuerpo teórico que explica en qué fundamento se basa. Cualquier práctica que realice un individuo en su vida "responde siempre a una teoría" Porlán (1983, p. 211). Así, toda modelización en el campo de la enseñanza tiene un componente teórico y un componente filosófico o ideológico de los que el docente debe ser consciente, lo que lo lleva ineludiblemente a acepar y a asumir distintos modelos de enseñar.

C.C Reconocimiento

Por lo tanto, el análisis de los componentes de contenidos encontrados, en relación al conocimiento de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, podría ser interpretado como parte de la construcción conceptual de los docente, desde la cual se pueden derivar explicaciones teóricas ubicadas en la dimensión de las *concepciones epistemológicas* y en el marco de *las concepciones didácticas.*

Concepciones epistemológicas

En esta dimensión se obtuvieron una serie de categorías que se presentan en dos tendencias y que sintetizan las observadas en los análisis que ya hemos comentado anteriormente. Estas son: a) *Una concepción epistémica del conocimiento sobre los ejes integradores, reflejo de una representación incongruente o contradictoria y b) Una concepción sobre el aprendizaje basada en la apropiación formal de significados*. Se plantea la explicación teórica del contenido de los hallazgos encontrados, manifestando la concepción de los docentes sobre el fenómeno de la realidad y el ser real del pensamiento encontrado junto a la concepción teórica adecuada, es decir, el deber ser. A continuación se especifica:

www.bdigital.ula.ve

a) *Una concepción epistémica del conocimiento sobre los ejes integradores, reflejo de una representación incongruente o contradictoria*

La concepción epistémica del conocimiento que dicen tener los profesores sobre los ejes integradores es incongruente entre “lo que dicen saber” y “lo que hacen”. Los profesores expresan por un lado, que los ejes integradores son elementos del currículo cuya función es la integración de los contenidos y la formación axiológica. *“los ejes integradores hacen más fácil trabajar los contenidos en la integración…de las áreas…”* (Doc. 2. YERA), “*lo considero útil para la integración de saberes*…” (Doc. 3 FABI) y por otro, manifiestan que los ejes integradores los desarrollan en algunas áreas más que en otras, en ciertos momentos específicos de la clase y que lo que guiaba la

C.C Reconocimiento

enseñanza era el contenido que enseñaban. "*Pero, ¿quién sabe realmente hacer la integración…?"* (Doc. 2. YERA) *"desconozco cómo el lenguaje ayuda en la integración de contenidos…*" (Doc. 6. JSE).

Esta situación estriba en la vaga definición y comprensión conceptual que tienen los docentes sobre los ejes integradores, su naturaleza y sus funciones. La actividad cognitiva del docente, es decir, lo que expresan que sabe acerca de los ejes integradores, no implica un dominio apropiado del conocimiento. "No toda actividad cognitiva debería definirse, desde el punto de vista psicológico, como una actividad constructiva (Pozo, 1996, p. 114). En este sentido, el desarrollo del conocimiento que manifiestan los docentes sobre los ejes integradores ha sido edificado sobre la base de las experiencias cotidianas y no sobre un proceso constructivo y reflexivo.

Este tipo de conocimiento denominado experiencial por lo general se aleja del conocimiento didáctico, sistemático, creativo, social, contextual e ideológico, es por ello que no le permite al docente repensar sobre sus propios esquemas, teorías, creencias, pensamientos, experiencias, preocupaciones y dilemas, pero tampoco, sobre sus aciertos, logros y buenos resultados. Los docentes han construido sus concepciones teóricas y prácticas producto de la acumulación de la experiencia del día a día, es decir, por un aprendizaje asociativo, el cual lo ha conducido a conformar un conocimiento empírico acerca de los ejes integradores y la función que ejercen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El conocimiento empírico de los profesores sobre los ejes integradores es el que los orienta en la práctica. Éste es el responsable de no dejarlos mirar ni pensar más allá de sus teorías implícitas. Menin (2001) argumenta que los docentes se refieren a sus experiencias o teorías implícitas como "una entidad única, personal y propia de conocimiento e información que se relaciona con las ideas pedagógicas que para ellos son efectivas (…)" (p. 18). Esto significa que los docentes confían en lo que creen saber y están

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

seguros que este conocimiento les permite ser exitosos en ciertas circunstancias, además, le aportan sentido a sus actuaciones y a sus juicios.

Al respecto, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) argumentan que las teorías implícitas de los profesores responden casi siempre al "sentido común y son de naturaleza tácita (…) y permiten la explicitación de los marcos de referencia (…)" (p.147). Al plantearle por ejemplo al docente ¿Qué piensa acerca de los ejes integradores y su relación con los contenidos?, éste responde en forma más elocuente y elaborada. Sin embargo, sucede lo contrario al preguntársele: ¿A quién enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué estrategias se pueden utilizar para integrar los ejes y los contenidos? Ante estas interrogantes los docentes suelen responder según representaciones más conscientes y explicitas; esto evidencia que los discursos verbales de los profesores algunas veces suelen ser más elaborados y constructivistas y otras veces más tradicionales.

Ahora bien, ¿Por qué sucede esta incongruencia? Los docentes manifiestan *"me esmero en contribuir con el desarrollo de valores, son muy importantes en la formación humana…hay que trabajarlos integrados a todas las áreas… todo el tiempo"* (Doc. 4. LEO) pero más adelante expresan: "*trabajo los valores como temas*…" (Doc. 5 CHE) o "*los ejes los trabajo en unas áreas más que en otras… no sé cómo integrarlos…se me hace difícil…*" (Doc. 3 FABI) o lo que es igual "*el eje integrador lenguaje y comunicación lo trabajo en el área de lengua…al igual que los valores…"* (Doc. 1. ANDI).

www.bdigital.ula.ve

Estas incongruencias entre lo que dicen saber los docentes y lo que explicitan, cuando se les pregunta sobre el cómo lo hacen, obedece a la naturaleza y funcionamiento cognitivo de las representaciones implícitas y explícitas que han construido. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) manifiestan que en el comportamiento docente subyacen dos tipos de representaciones, unas implícitas muy arraigadas, persistentes y difíciles de cambiar y otras explicitas, las cuales son más conscientes, fáciles de

C.C Reconocimiento

modificar por la capacidad de razonamiento, la formación docente constructiva y la experiencia reflexionada.

Lo que dicen los docentes sobre cómo integran los ejes a las áreas de aprendizaje corresponde a representaciones o teorías más explicitas y conscientes. El discurso explícito suele ser más razonado, por eso los docentes exponen sobre lo que realmente hacen, sus dificultades y sus procesos. Otra de las razones que podrían estar generando esta incongruencia, es que todavía seguimos aportándole carácter constructivo a toda actividad cognitiva del sujeto. Para Porlán (1998) la actividad cognitiva no requiere la ruptura epistemológica, ontológica y conceptual que implica asumir una teoría constructiva del conocimiento y del aprendizaje.

En este sentido, la concepción epistemológica que deben tener los docentes sobre el conocimiento de los ejes integradores conviene que sea constructiva e interpretativa, ya que en estos momentos en lo que coexiste nuevas demandas y realidades de orden social, cultural, económico, educativo e ideológico la educación debe fundamentase para actuar efectivamente, pero para que esto se logre es meritorio un cambio, un crecimiento conceptual en los profesores, es decir, “una reestructuración profunda que afecte los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de las teorías implícitas de los profesores” (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006)

www.bdigital.ula.ve

De esta manera, las concepciones incongruentes sobre los ejes integradores, producto de un conocimiento empírico, deben reemplazarse por concepciones reflexivas, constructivas o interpretativas a través de espacios de formación diseñados sobre la base de las demandas que la sociedad y la educación exige. En este sentido, la formación de profesionales reflexivos debe centrarse en los “nuevos enfoques del cambio conceptual” (Porlán, y Martín, 1994; Pozo y Gómez, 1998) y en los cambios que parecen necesarios promover para afrontar las crecientes exigencias de la sociedad y del sistema educativo.

C.C Reconocimiento

b) *Concepción sobre el aprendizaje basada en la apropiación formal de* significados

Las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje se relacionan con la idea de que el estudiante es una "mente en blanco o tabla rasa" quien recibe información y orientaciones de los profesores para asimilarla y depositarla en sus mentes. *"Los niños…vienen a recibir información…"* (Doc. 8. AGE). Esto refleja una visión poco constructiva sobre el aprendizaje, pues el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano "en el marco de un contexto social y cultural determinado" (Pozo y Gómez, 1998, p. 51).

Esta manera de concebir al alumno como un receptor o reproductor de los saberes y a su aprendizaje como un hecho y no como un proceso se relaciona con lo que Porlán (1993) denomina *aprendizaje por apropiación formal*. El autor considera que según esta concepción, el sujeto que aprende toma del exterior lo que necesita tal como se presenta en la realidad "lo que implica que en todo aprendizaje hay un único resultado posible: el óptimo y el que se corresponde con la realidad" (Pozo y Scheuer, 2000, p. 21).

www.bdigital.ula.ve

Desde lo antes expuesto se deduce que el alumno no se pregunta sobre su aprendizaje, su conocimiento o dificultades, tampoco "reflexiona acerca de lo que oye decir, ve hacer al docente o sobre lo que él ejercita" (Schön, 1993, p. 87). Esta concepción sobre el alumno y sobre su aprendizaje implica no concebir al estudiante como un ser que construye y reconstruye significados que le van permitiendo su crecimiento e enriquecimiento espiritual, personal, afectivo, social, cognitivo y cultural.

Se evidenció que los estudiantes se limitan a escuchar los constantes discursos de los profesores utilizados como estrategias para desarrollar algunas temáticas como: valores, el resguardo del ambiente natural y la salud. Los docentes desechan la importancia de los aspectos históricos, sociales, culturales, afectivos, familiares y educativos para generar un

C.C Reconocimiento

aprendizaje constructivo y crecimiento personal en el marco de la cultura del grupo al que pertenecen los educandos. Se conoció que en el aula de clase constantemente se viven situaciones delicadas, tales como: violencia, irrespeto, irresponsabilidad e intolerancia, estas situaciones son desaprovechadas por los docentes para promover un cambio de actitud y crecimiento personal.

El uso de estrategias sin ninguna internalización y adaptabilidad aunado al desarrollo de actividades poco planificadas e intencionadas son las razones por las que los estudiantes se limitan a imitar y a reproducir lo que ven y oyen. Esta situación de aprendizaje ocurre porque existen docentes que no poseen habilidades para modelar y adaptar su ayuda didáctica y específica a las necesidades del alumno. Otra de las razones es que algunos docentes no logran sistematizar el conocimiento en la acción y en sus representaciones mentales prevalecen creencias de que lo más relevante en el aprendizaje es cumplir con todo el programa, es decir, le otorgan relevancia a la información por sobre las capacidades del estudiante.

www.bdigital.ula.ve

En opinión de Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006) la práctica reflexiva de los docentes y el reconocimiento de las creencias o teorías implícitas puede hacer que éstos logren concebir el aprendizaje desde una visión o enfoque más constructivo, ya que el aprendizaje debe ser comprendido teóricamente y asumido en la práctica como un proceso en el que convergen diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos.

Es por lo antes expuesto que la reflexión constante por parte del docente sobre el conocimiento, el aprendizaje y sus experiencias diarias lo ayudarán a reconstruir sus esquemas mentales sobre qué es aprender, cómo articular el conocimiento técnico, cómo se aprende y su relación con la motivación, los conocimientos previos, el desarrollo cognitivo y los procesos.

Finalmente, se puede decir que la concepción sobre el aprendizaje *por apropiación formal* como lo denomina Porlán exige pensar en la necesidad de promover un cambio. El núcleo del problema que impide pensar el

C.C Reconocimiento

aprendizaje como un proceso constructivo, reside desde nuestra postura en la influencia de las concepciones epistemológicas de los profesores sobre este proceso. Si bien algunos autores piensan que el modo y la intensidad de dicha influencia es un tema aún en debate (Gess-Newsome y Lederman, 1995; Lederman y Zeidler, 1987) otros estudiosos deducen que los profesores adaptan las reformas educativas, el currículo y las nuevas demandas educativas a sus ideas, creencias y teorías implícitas. Estas adaptaciones que hacen los docentes del currículo formal al currículo en acción hacen que la práctica docente y por lo tanto el aprendizaje se conciban en la teoría y en la práctica desde las representaciones epistemológicas y didácticas de los propios docentes. (Pajares, 1992; Porlán y Martín, 1994).

Concepciones didácticas

En esta dimensión se ubicaron algunas categorías que se resumen en dos tendencias y que sintetizan las observadas en los análisis realizados. Estas son: a*) Un modelo didáctico tradicional sobre la enseñanza y b) Una visión del tratamiento curricular fundamentado en la desarticulación de los elementos que conforman el currículo y la transmisión del conocimiento elaborado por el profesor*. Se plantea la explicación teórica del contenido de los hallazgos encontrados, manifestando la concepción de los docentes sobre el fenómeno en la realidad y el ser real de la concepción, encontrado junto a la concepción teórica adecuada, es decir, el deber ser. A continuación se especifica:

a*) Un modelo didáctico tradicional sobre la enseñanza*

Sobre las concepciones didácticas de los docentes acerca de la enseñanza y su relación con los ejes integradores pretendemos exponer la reflexión teórica sobre algunas de las representaciones más frecuentes.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

La concepción de la enseñanza se relaciona con lo que Porlán (2006) considera *modelo didáctico tradicional de la enseñanza,* este esquema suele ser según el autor la visión más representativa entre los profesores por centrar su acción en la transmisión verbal de contenidos disciplinares como eje central sobre el que se asienta la didáctica. Los docentes conciben que cada área de aprendizaje ya está organizada en diferentes componentes de contenidos por que consideran prioridad el cumplimiento de la programación establecida en el currículo.

Esta visión aleja al docente de la posibilidad de pensar más allá de los contenidos que formula el currículo, es decir, que las situaciones o temáticas que se generan en el aula de clase suelen ser subvaloradas. Esto explica por qué los docentes aun cuando en el aula afloran experiencias y situaciones como la violencia entre los alumnos, se les hace difícil integrar los contenidos de las áreas para hallarle explicación teórica y práctica a estas circunstancias. Creen que la enseñanza de los contenidos programáticos debe desarrollarse en el orden en que éstos aparecen, las posibilidades para alternarlos, vincularlos con los demás contenidos de las otras áreas se les hace muy difícil.

www.bdigital.ula.ve

Los docentes se relacionan con los alumnos a través de una comunicación unidireccional, en la que son ellos los que saben y deciden qué enseñar. Obviamente el docente debe participar activa y reflexivamente en la orientación de la enseñanza y en la elección e integración de los contenidos, pero los estudiantes también tienen derecho a expresar cuáles son sus intereses, necesidades y qué les gustaría aprender. Sobre la base de esta información docentes y alumnos deben decidir qué contenidos y temas se deben abordar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Coll (1990) expone que los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares, sin embargo se debe tener en cuenta que el alumno construye un conocimiento en el plano personal, por lo tanto, el profesor no debe limitarse a desarrollar

C.C Reconocimiento

los contenidos programáticos tal como aparecen en el currículo, sino que debe adaptarlos, vincularlos con los intereses, las necesidades de los alumnos y con los ejes integradores. Por lo tanto, debe crear condiciones óptimas para que el alumno active el pensamiento constructivo.

Otro de los aspectos evidenciados en los docentes y que se relaciona con la enseñanza hace referencia a la exposición mayoritariamente verbal que emplean los profesores para facilitar el aprendizaje, así como el mal uso de los libros de la colección bicentenario y enciclopedias, la toma de apuntes, los dictados y la copia. Los profesores consideran que con sus explicaciones el alumno logra aprender sobre valores, salud y ambiente.

Este tipo de concepciones y prácticas que se han convertido en habituales en la mayoría de las instituciones educativas traen como consecuencia un aprendizaje en los alumnos pasivo, memorístico y reproductivo. Sus voces, sus ideas, reflexiones, ingenio y creatividad difícilmente saldrán a flote con este tipo de ayudas. Coincidimos con Porlán (2003) al pensar que la transmisión verbal es el prototipo dominante dentro y fuera del sistema educativo, la mayoría de los profesionales de la enseñanza están, inevitablemente, influidos en mayor o menor manera por él.

www.bdigital.ula.ve

Existen datos minoritarios que revelan una tendencia más tecnológica y alternativa de la enseñanza, pero no se logra consumar por las distintas incongruencias entre lo que dicen los profesores sobre la enseñanza y lo que hacen. Lo que Schön (1992) define como *racionalidad técnica,* el docente se convierte en un técnico al separar el pensar y la puesta en práctica. Este tipo de concepción depende de las teorías implícitas y son las responsables de que los profesores conciban y ejerzan la enseñanza como una actividad que depende de la cantidad de contenidos sin vinculación alguna entre ellos y los factores afectivos, morales y emotivos que deben estar involucrados en las actuaciones pedagógicas de los docentes.

En síntesis, la concepción de la enseñanza como *modelo didáctico tradicional* y la concepción sobre el aprendizaje basada en la *apropiación*

C.C Reconocimiento

formal de significados es producto de un conocimiento poco profundo e irreflexivo del conocimiento teórico, práctico y de las creencias de los profesores. Esto produce como consecuencia incongruencias entre lo que se dice y lo que se hace. Está comprobado que las creencias habituales de los docentes pueden cambiarse, éstas no son estáticas, siempre y cuando los profesores las evalúen y las confronten con sus experiencias para que logren reconstruir sus propias interpretaciones. Por lo general, aprenden a automatizar las rutinas y hacerlas efectivas en determinadas espacios y circunstancias, sin embargo, lo más relevante es que logren hacer del conocimiento práctico no una reproducción mecánica de un saber teórico de la enseñanza y del aprendizaje, sino un proceso complejo, sistemático, organizado, flexible y consciente.

b) Una visión del tratamiento curricular fundamentado en la desarticulación de los elementos que conforman el currículo y la transmisión del conocimiento elaborado por el profesor.

www.bdigital.ula.ve

Los profesores perciben que el currículo y sus componentes entre ellos los ejes integradores, sólo tienen un estatus temporal porque cambian constantemente, lo que les impide asumir con responsabilidad y eficacia los planteamientos metodológicos de cada componente curricular. Esta situación se acrecienta porque los docentes no hacen una lectura crítica y comprensiva sobre las funciones y el sentido de cada componente con el fin de comprender cómo deben integrarlos a la práctica, cómo hacerlos más evidentes en sus planificaciones y acciones para atribuirle mayor significado al aprendizaje de los estudiantes.

En consecuencia, se atienen a las formas rutinarias de trabajo alejadas de toda reflexión epistemológica y didáctica que no les va a permitir concederle significado personal a sus propias cogniciones, ideas, conceptos, y actitudes manifiestas y observables sobre el currículo y sus componentes con el fin de renovar la enseñanza.

C.C Reconocimiento

De allí, que le otorguen la máxima importancia a los contenidos curriculares y no a la intencionalidad del acto educativo. Los contenidos son los más importantes al momento de transmitir la enseñanza según la lógica de la disciplina. El tiempo y el volumen son determinantes para cumplir con los objetivos educacionales. *"Creo que debo usar las tres intencionalidades didácticas las instrumentales (pausa)… las específicas y las fundamentales…realmente me cuesta bastante definirlas y ponerlas en práctica… lo más relevante es desarrollar los contenidos curriculares"* (Doc. 6. JSE). Esta concepción del docente sobre cada uno de los componentes del currículo y la manera de cómo utilizarlos en la planificación y desarrollo de la práctica debe renovarse por una concepción más reflexiva y crítica del currículo, la enseñanza y el aprendizaje.

Si el docente parte de este cambio se le hará más fácil rescatar su autonomía intelectual para planificar las actividades curriculares de manera efectiva que le garantice orientar y guiar la actividad constructiva de los alumnos para alcanzar los propósitos de la enseñanza, los del aprendizaje y los fines de la educación.

www.bdigital.ula.ve

Ahora bien, la planificación es uno de los procesos más importantes en la práctica docente porque influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Ésta es una oportunidad para pensar, soñar, imaginar, reflexionar y diseñar situaciones desafiantes que sirvan como detonante para el logro de los aprendizajes esperados. La mayoría de los docentes desarrollan la evaluación para cumplir administrativamente, pues no se permiten la oportunidad de planificar, respondiendo preguntas como: ¿a quién debo enseñar? ¿Qué debo enseñar? ¿Para qué? ¿Qué tanto debo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo evalúo el desarrollo de procesos, sus competencias y habilidades? Sin lugar a dudas, para que estas interrogantes guíen la labor del docente, éste debe ser un profesional práctico- reflexivo que sustentado en la racionalidad práctica, alcanza la comprensión plena de

C.C Reconocimiento

la responsabilidad que le compete para orientar la actividad formativa en el contexto donde labora.

De esta manera ha quedado establecido que los profesores no definen cuidadosamente los propósitos generales y específicos en las planificaciones. No se explicitan las intenciones reales e incluso se aparenta que no existen finalidades didácticas en la planificación. Esto trae como consecuencia que el trabajo docente sea dirigido por métodos espontáneos, sin secuencia, sin ningún criterio de sistematicidad y cientificidad. Se improvisan las situaciones de enseñanza, "el hacer" es el hilo conductor de la experiencia didáctica.

Los docentes conciben los contenidos desde una *perspectiva disciplinar,* es decir, tal como los prescribe el currículo escindidos en compartimientos estancos sin establecerse relaciones entre ellos, sin ninguna vinculación con la vida del estudiante ni con el contexto educativo, cultural, social y familiar en el que está inserta la educación. Esta situación también deriva de la concepción del docente sobre el currículo en su racionalidad técnica, es decir, el currículo como disciplinas con contenidos que el estudiante debe aprender y manejado por un docente operario responsable en la línea de producción del saber.

www.bdigital.ula.ve

De la misma forma, sucede con la evaluación concebida por los docentes como un medio de verificación de la información que el estudiante debe aprender. No es asumida como un proceso formativo, reflexivo, sistemático y coherente con los propósitos de enseñanza, de aprendizaje y fines educativos. Esta visión se relaciona con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje coherentes con un modelo didáctico tradicional.

Se refleja entonces que la planificación, su desarrollo y la evaluación tal como la conciben los docentes no es producto de una acción- reflexión sobre la base de situaciones cercanas a los estudiantes, ni sobre intencionalidades

C.C Reconocimiento

didácticas específicas desde una postura interdisciplinaria. Los docentes no reflexionan sobre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento de la enseñanza, el conocimiento del contexto y el conocimiento que tienen sobre el alumno como ser que aprende.

Para concluir debemos señalar que existe correspondencia entre el conocimiento experiencial o empírico de las concepciones sobre los ejes integradores, el modelo didáctico tradicional que mostraron sobre la enseñanza, la concepción sobre el aprendizaje basada en la apropiación formal de significados y la visión del currículo fundamentada en la desarticulación de los elementos que lo conforman. En definitiva, la correspondencia entre el conocimiento epistemológico y el conocimiento didáctico sobre los ejes integradores que poseen los docentes y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje ha permitido a los docentes reproducir una visión acumulativa y fragmentaria del conocimiento. Pese a que en sus discursos también expresaron que asumen sus prácticas como innovadoras, pero lo hacen desde una concepción sobre la razón de su trabajo y sobre los contenidos escolares fundamentalmente tradicionales. Sin embargo, es preciso destacar que los docentes no perciben ni son conscientes de dichas contradicciones.

www.bdigital.ula.ve

Conclusiones generales

Seguidamente se presentan las conclusiones generales de la investigación sobre la base de los principales hallazgos de este estudio.

Sobre las ***concepciones epistemológicas*** **de los docentes acerca de los *ejes integradores*,** se concluye que: los docentes poseen un *insuficiente conocimiento* y *poco dominio teórico-práctico* sobre los ejes integradores y su relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este hecho se derivó una categoría destacada de su saber profesional, el *conocimiento empírico*. Este conocimiento es producto de las *experiencias* por *estrategias*,

C.C Reconocimiento

generalmente *inductivas* por ensayo y error, por el compartir habitual con los compañeros de trabajo, convirtiéndose así en *teoría implícita* que, como sabemos, es la que ejerce mayor influencia en el comportamiento docente, impidiéndole en muchos casos a los docentes que actúen en forma sistemática y que se apoyen en la reflexión de la rutina del día a día en el aula.

Respecto a las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de la naturaleza de los ejes integradores, se evidenció un *conocimiento parcial, impreciso y poco reflexivo*. Además, se confirmó que, en su mayoría, los docentes entrevistados conocen, por lo menos, una de las razones que generaron los ejes. Esto permitió identificar tres categorías de respuesta desde las cuales emergen los ejes integradores, los cuales surgen de:

a. la realidad educativa del país
b. la realidad social del país
c. el conocimiento parcial

www.bdigital.ula.ve

El conocimiento de la naturaleza de los ejes integradores es importante para el docente porque le ayuda a comprender las *ideas* que los fundamentan, el *saber práctico* y el *saber creador* basado en la transformación técnica. Esto se relaciona con lo que Lederman llama los tres requisitos para comprender la naturaleza de la ciencia: “saber teórico, saber práctico y la poiesis o *saber creador*,” (p. 79)

Las concepciones epistemológicas que tienen los docentes acerca de las funciones de los ejes integradores constató que ellos reflejan un conocimiento *parcial, disciplinar y poco reflexivo*. El *conocimiento parcial* significa que no lograron identificar todas las funciones de los ejes, apartando de sus discursos funciones tan importantes como alcanzar los fines de la educación o suscitar una atención integral interdisciplinaria y conseguir la transposición didáctica. En sus discursos resaltaron, además, ideas como el *conocimiento disciplinar* y la *contradicción* entre lo que expresan del

C.C Reconocimiento

conocimiento conceptual de las funciones del eje y lo que dicen sobre su conocimiento práctico.

Por otra parte, tomando en cuenta las concepciones epistemológicas de los docentes sobre cómo han construido el conocimiento acerca de los ejes integradores, se evidenció que lo han edificado sobre la base de:

a. el conocimiento producto de la educación formal
b. el conocimiento sobre la base de la experiencia
c. el conocimiento fruto de la educación no formal

Cabe destacar que la mayoría de los docentes manifestaron que sus conocimientos están sentados en sus experiencias cotidianas. Se conoce que las experiencias son un conocimiento implícito que orienta el comportamiento docente en el marco de las circunstancias concretas en las que se desenvuelve y que en la mayoría de los casos no implica un proceso de reflexión profunda. Por esta razón, se observan inconsistencias entre lo que los profesores dicen sobre la manera en la que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus prácticas educativas. Esta podría ser la causa de las contradicciones que encontramos a lo largo del trabajo en los discursos de los docentes.

www.bdigital.ula.ve

En cuanto a las concepciones epistemológicas de los docentes sobre el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida, el estudio permitió conocer una serie de situaciones que permitieron colegir que los docentes conciben el eje como importante en la formación humana. Sin embargo, no pasa lo mismo con las concepciones epistemológicas que los docentes puedan tener sobre este eje en la acción, ya que se evidencian contradicciones. Es probable que las concepciones epistemológicas de todos los entrevistados sobre el eje integrador valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida son *poco reflexivas* comparadas con el deber ser teórico y práctico.

Los valores en las aulas según lo expresado por los entrevistados se relacionan con una gran cantidad de rituales que se fusionan con valores

C.C Reconocimiento

religiosos, morales y de ciudadanía, los docentes los establecen desde la acción, pero allí también coexisten los antivalores, por ejemplo, se conoció de ciertas situaciones de violencia física y psicológica entre los alumnos e irrespeto a las personas.

Ante estas situaciones, se verificó que las estrategias planificadas (citaciones, convocatorias, conversatorios) por los docentes carecen de significado. Hay que tomar en cuenta que los niños día a día conviven con otros niños y adultos, caminan las calles, entran en contacto con los medios de comunicación y son, en muchos casos, producto de la descomposición social y familiar. Estas realidades deben ser tomadas en cuenta por los docentes al momento de elegir integrar las áreas y diseñar las estrategias, pues deben comprender que existe una fuerte competencia con lo que el niño vive a diario y que, por lo general, le va a atribuir mayor poder real y simbólico.

Los resultados obtenidos respecto a las concepciones de los docentes sobre el eje integrador lenguaje y comunicación, demostraron que los mismos conciben la lectura y la escritura en determinadas áreas. Se cree que una de las causas que genera esta situación se debe a que los docentes distribuyen el desarrollo del aprendizaje en distintos cuadernos: uno para proyecto, otro para caligrafía, otros para las especialidades. Los docentes entrevistados creen que distribuyendo el tratamiento lingüístico en algunas áreas o tareas robustecen las competencias comunicativas de los estudiantes.

En los resultados queda demostrado que tampoco en el área de lengua y comunicación los docentes proponen de modo permanente formas de lectura y escritura para acceder al conocimiento integrador, pero tampoco al disciplinar. En otras palabras, se puede decir que la escuela y muchos docentes continúan preservando una concepción tradicional ligada con la alfabetización gramatical y la decodificación, los docentes no generan

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

contacto con textos escritos de diversos géneros para leer y oportunidades para expresar ideas, pensamientos, sentimientos y emociones por escrito.

La escritura es concebida como técnica que se logra cuando se consigue ejecutar trazos bien precisados. Para alcanzar la definición del trazo se propone la ejecución de planas y la transcripción de textos en los cuadernos. Esta situación origina un manejo limitado de los recursos que el sistema de la lengua proporciona para que los estudiantes desde temprana edad comiencen a comunicarse y usar la lectura y la escritura como instrumentos para pensar y aprender.

Si bien algunos docentes manifestaron que sí promueven la lectura y la escritura en algunas tareas, se evidencia que no son suficientes y que no se presentan al estudiante para que comprenda todo un conjunto de valores y conocimientos, es decir, no se promueve el desarrollo del lenguaje en la integración de saberes. Los resultados obtenidos demuestran que el desarrollo del lenguaje se lleva a cabo en las aulas de clase a partir de ciertas rutinas tales como el respeto a las normas de ortografía, legibilidad de la letra, tener capacidad para atender a dictados, elaborar resúmenes, hacer una reproducción exacta del texto, entre otras. Toda esta forma de concebir el eje integrador lenguaje y comunicación por los docentes sujetos de estudio va coartando otras dimensiones trascendentales del aprendizaje y la comunicación como son, entre otras, el manejo conceptual relacionado con el conocimiento de las disciplinas, el desarrollo de explicaciones y la producción argumentativa y persuasiva.

Respecto al eje integrador ambiente y salud el estudio reportó discrepancias entre lo que piensan y lo que planean los docentes para implementar el eje, más concretamente sobre las estrategias que dicen usar. Es decir, cuando un docente hace alusión al eje integrador ambiente y salud como necesario para la transformación humana puede que esté expresando su interés profundo por lograr cambios importantes en los seres humanos

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

que educa, pero es posible que no sepa “cómo” hacerlo y por ello no lo hace evidente en su planificación de las clases, tampoco en sus discursos.

En las entrevista se pudo observar que este eje se desarrolla en algunos casos con dos áreas específicamente, ciencias sociales y ciencias naturales y en la que un gran porcentaje de actividades buscan desarrollar un aprendizaje teórico. Se puede decir que muchos contenidos dejan de desarrollarse con una visión integradora, así como en las estrategias planificadas por los educadores. No se observó la planificación de actividades como elaboración de láminas, dibujos, investigaciones, exposiciones, lectura y análisis de textos o actividades que fomenten el desarrollo de capacidades argumentativas, actividades al aire libre ni experimentos.

De estos resultados se puede inferir que se han desperdiciado las oportunidades que brinda este eje integrador, pues su naturaleza invita a potenciar habilidades y destrezas, valores, conocimientos y capacidades para inventar, descubrir, explorar, experimentar, entre otras.

www.bdigital.ula.ve

Respecto a las concepciones didácticas de los docentes sobre los ejes integradores, se concluye que, al entrevistar a los docentes, se detectó que la concepción que tienen sobre los ejes integradores se deriva de la misma concepción que ellos tienen sobre qué es enseñar y qué es aprender. Estas concepciones se relacionan con un proceso comprendido y asumido con poca reflexión o acción en el aula. En palabras de Gow y Kember (1993), una concepción de transmisión del conocimiento y no de facilitación e integración del aprendizaje.

En efecto, el estudio permitió precisar que los docentes conciben la enseñanza como un procedimiento para organizar y transmitir información. El estudio también permitió conocer que los profesores conciben el aprendizaje como procedimiento para almacenar, retener y reproducir información. Todo esto refleja unas representaciones tradicionales sobre la enseñanza y el

C.C Reconocimiento

aprendizaje, estas son la base en las que se sustentan las acciones de los docentes sujetos de estudio.

Esta consideración sobre la enseñanza y el aprendizaje se corresponden con la manera como los docentes conciben, sienten, piensan e implementan los ejes integradores. La mayoría de ellos los conciben como contenidos que deben adicionarse al de las áreas y como elementos útiles que deben ser estudiados en unas áreas más que en otras.

El estudio también reveló que en el tratamiento de los tres ejes integradores analizados no se están utilizando estrategias significativas como la experimentación, el análisis, la discusión, la escritura, las operaciones argumentativas, las cuales promueven el desarrollo del pensamiento analítico y crítico y favorecen el desempeño de los estudiantes para aprender, para cambiar de actitud, para acceder al conocimiento y para estructurar el lenguaje y el pensamiento.

Si bien es cierto que las habilidades para comprender, analizar, comparar, evaluar y argumentar se adquieren más tardíamente, es necesario que desde los primeros grados de educación primaria se comience a fomentar el desarrollo de estas competencias.

www.bdigital.ula.ve

El estudio reveló también que las estrategias que predominan en la acción son las declarativas, tal es el caso de la conversación. Con este tipo de estrategias no se logra un cambio de actitud en los estudiantes, ni mucho menos la toma de consciencia de los problemas o situaciones de vida. El eje que predomina en la acción es valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida, pero su organización no es integradora, se matiza con otros elementos y se desaprovechan las situaciones escolares que ocurren diariamente para promover la reflexión, la toma de consciencia y el cambio de actitud,

En fin, se puede determinar que las concepciones de casi todos los docentes entrevistados están ancladas en una didáctica verbalista, tal vez porque desconocen otras posibilidades didácticas o por simple comodidad,

C.C Reconocimiento

pues para el docente es más fácil y menos riesgoso no salir del aula de clase ni integrar el saber, pues todo esto le exige leer, investigar, conformar materiales, entre otras cosas. Aun cuando en las entrevistas manifestaron una actitud abierta y en ocasiones expresaron la relevancia del eje ambiente y salud integral se comprobó que no son docentes constructivistas y que desconocen los principios de la educación ambiental.

Pensamos que, en la medida en que el docente no perciba las funciones de los ejes integradores y su relación con los fines de la educación en la enseñanza y el aprendizaje, no podrá transformar sus prácticas. En consecuencia, se continuará desarrollando una aprendizaje disciplinar, descontextualizado y carente de significado para los estudiantes. Tal vez sea por esta razón que algunos docentes responsabilizaron a otros agentes o a otras circunstancias de su falta de empoderamiento de algunos principios de la enseñanza y el aprendizaje, tal es el caso de las funciones de los ejes integradores y la manera cómo se implementan.

www.bdigital.ula.ve

Las concepciones epistemológicas y didácticas identificadas en los docentes sobre los ejes integradores a través del análisis de las respuestas dadas en las entrevistas y en los registros de recolección concuerdan. Se pudo verificar que, según algunas contestaciones, se evidenciaron discrepancia, incongruencias, contradicción o inconsistencia entre lo que dicen algunos docentes y lo que hacen, esto se logró constatar a través de las respuestas que dieron los educadores ante preguntas cuyos objetivos eran indagar en la forma en la que éstos implementaban los ejes integradores al proceso pedagógico y didáctico, lo cual permite inferir que los profesores expresan una cosa y hacen otra diferente.

Se logó comprobar que existe consonancia entre el conocimiento *empírico* de los profesores sobre los ejes integradores, el *modelo didáctico tradicional* que mostraron los profesores sobre la enseñanza y la concepción sobre el *aprendizaje basada en la apropiación formal* de significados y con el

C.C Reconocimiento

tratamiento curricular fundamentado en la *desarticulación de los elementos que conforman el currículo*.

Los resultados de la investigación permitieron construir una teoría sustantiva que revela que el conocimiento epistemológico y didáctico de los profesores sobre los ejes integradores es de carácter empírico. Esto explica la discrepancia entre lo que manifiestan los docentes sobre los ejes integradores, la enseñanza constructiva y el aprendizaje significativo comparado con lo que hacen los profesores en las aulas relacionado directamente a un modelo didáctico tradicional de la enseñanza.

En la enseñanza subyacen representaciones implícitas muy arraigadas, difícilmente variables, mientras que en los discurso docentes sobre cómo enseñan subyacen representaciones explicitas, fáciles de cambiar y con una función epistémica.

Todo lo anterior nos permite reflexionar y expresar que se necesita un cambio de concepción en los docentes a fin de que haya una implementación adecuada en todos los componentes del currículo. Para esto, los docentes primero deben tomar consciencia sobre sus propias concepciones y la calidad de éstas con el fin de asumir responsablemente las reformas propuestas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

www.bdigital.ula.ve

Igualmente las actividades de actualización docente que emprenden algunas escuelas deben estar acompañadas por procesos de formación que partan del reconocimiento de las concepciones de los maestros como determinadores de sus teorías implícitas sobre educación y de sus prácticas cotidianas.

Finalmente, es necesario sugerir y expresar la necesidad de demostrar que las concepciones de los docentes sobre los ejes integradores y sobre la enseñanza-aprendizaje en general pueden evolucionar y modelar el sistema educativo. Sería útil crear en el doctorado particularmente una línea de investigación dirigida a profundizar en el estudio de las creencias de los profesores, dado que la intención y conciencia epistemológica del enseñante

C.C Reconocimiento

es un factor de influencia directa sobre el aprovechamiento didáctico del currículo y la tecnología.

De los resultados obtenidos en esta investigación podemos derivar algunas ideas que sirven de base para una reorganización del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la investigación.

Implicaciones de la investigación

La principal implicación de los resultados interpretados en esta investigación hay que ubicarla en la visión constructiva del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que encuadrar esta implicación en la importancia del docente en la construcción de su propio aprendizaje, pues implica principalmente la toma de consciencia del docente sobre el ser y hacer docente, así como de sus procesos de formación continua.

Los resultados nos permiten concluir que necesitamos un profesional que sea reflexivo de sus experiencias y conocimientos, de sus aciertos y limitaciones; que sea también capaz de identificar sus concepciones epistemológicas y didácticas, no solo de los ejes integradores, sino de todos los elementos que componen el currículo y que, efectivamente, deben ser implementados en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo debe ser capaz de analizar cuáles son sus expectativas de cambio, de formación, sus motivaciones e intereses más profundos como educador. Se pudo esclarecer también la relevancia que tiene la formación docente y su capacidad para afrontar y asumir con responsabilidad, esmero, respeto, creatividad e investigación el reto de construir conociendo y experiencia significativa.

El análisis realizado de las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes sobre los ejes integradores nos ha demostrado que los profesores no han alcanzado un dominio experto para implementar adecuadamente los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de que reconocen algunas funciones de éstos no logran

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

ponerlos en prácticas porque desconocen cómo hacerlo, no saben qué estrategias usar para integrarlos al proceso de planificación, desarrollo y evaluación. Aunado a esto, no identifican relaciones entre los ejes y los fines de la educación, ni las intencionalidades curriculares, aspectos clave para darle a la educación valor y relevancia al proceso de enseñar y aprender-

La implementación adecuada de los ejes integradores para unir el conocimiento, contextualizar los aprendizajes y concederle valor educativo y pedagógico a la enseñanza requiere de un docente formado, crítico, creativo, consciente de sus concepciones y necesidades de cambio.

No son suficientes las reformas educativas, los nuevos currículos, las orientaciones educativas o las nuevas formas de diseñar, ejecutar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje; es imprescindible para contar como aliado fundamental al docente comprometido con su desarrollo personal, profesional, con la escuela, con los estudiantes y con la sociedad. Se requieren docentes que deseen reconstruir la realidad actual del proceso de enseñanza y aprendizaje, que quieran unirse en verdaderos equipos de trabajo potencialmente valiosos para discutir, analizar, proponer, organizar, desarrollar, evaluar, sistematizar y publicar las experiencias profesionales; que además permitan expresar, enfrentar y direccionar las frustraciones, problemas, dudas y críticas que continuamente poseen.

www.bdigital.ula.ve

En función de los hallazgos reportados en la investigación, pudimos darnos cuentas de algunos problemas que tienen los docentes y que les impide asumir con ingenio las reformas educativas. Entre ellos se pueden enumerar:

a. el escaso conocimiento sobre sus concepciones epistemológicas y didácticas acerca de los elementos curriculares, sobre la enseñanza y el aprendizaje.
b. la escasa información reflexionada y analizada, sus concreciones curriculares como vía de investigación y renovación pedagógicas.

C.C Reconocimiento

c. dudas respecto a qué, cómo, cuándo, por qué y con qué planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje.
d. una actitud poco reflexiva y analítica sobre la propia actuación docente
e. limitado trabajo en equipos colaborativos de docentes que permitan afrontar los problemas, su resolución y la constante renovación y mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
f. escasa motivación, estímulo, apoyo técnico y personal continuo por parte de los directores, coordinadores y del sistema educativo en general para aportar recursos y transformar las condiciones internas y organizativas del plantel que propicien procesos de desarrollo curricular y cambio o mejora conceptual en los docentes.
g. la herencia formativa, fragmentaria, disciplinaria, conductista y tradicional con la que se enfrenta el docente y que impide en muchos casos deshacerse de viejos esquemas.

Estos resultados muestran que es necesario continuar realizando investigaciones cualitativas de este tipo, pero sobre todo abordar un tema como el de los procesos de aprendizaje de los docentes, bastante menguado frente a la riqueza de investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes. Esto ayudaría a que los docentes sean más conscientes de sus recursos, de sus conocimientos, estrategias metacognitivas, concepciones, potencialidades y dificultades. Todo esto les permitiría avanzar en su apropiación conceptual y práctica acerca de los elementos necesarios para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albornoz, A. (2011). *Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma.* Universidad de Barcelona. Vol. 1. No. 3, pp. 130-140.

Álvarez, A. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Concepciones docentes. Barcelona: Octaedro.

Álvarez, J. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*, Madrid: Miño y Dávila editores.

Andrews, S. (2003). *Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.

Angulo, L. (2009). *De la prescripción a la acción. De la teoría a la práctica.* Tesis Doctoral. Universidad de los Andes.

Arias, R. (1999). *Educación y Transversalidad. Un sustento para los modelos educativos en América latina*. RELEA, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, Caracas: UCV/CIPOST.

Arismendi, L. (2011). La educación como base de desarrollo humano. Modelo basado en el aprendizaje. Limusa, México D.F.

Arteaga, L. (2011). *La transversalidad en el currículo de Educación Básica.* Universidad Central de Venezuela. Cuadernos de Pedagógica. Número 2. Caracas, Venezuela

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2000). Declaración del Milenio. Nueva York.

Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México,

Baena, M. D. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias, en Enseñanza de las Ciencias*, vol. 18, núm. 2, pp. 217-226.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. 2ª ed. México: Pearson Educación.

Boada, D. y Escalona, J. (2005). *Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial*. *Revista Venezolana de Educación: Educere* [Revista en línea] 9 (30). Disponible: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1316-49102005000300006… (Consulta: 2008, Abril 07).

Briggs, A y Michaud, G. (1972). *Problemas y Soluciones en OECD, interdisciplinariedad. Problemas en la enseñanza e investigación en las universidades*. México: ANUIES.

Bronckart, J. P. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Argentina: Miño y Dávila.

Brown, C. & Cooney, J. (2002). Research on teacher education: A

C.C Reconocimiento

philosophical
Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
Calzadilla, M. (2004). *Modos de resolver problemas matemáticos*. Tesis Doctoral. Universidad de Central de Venezuela.
Camargo M; Caro, M. y Uribe, Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos:* Universidad del Quindío.
Cañal, P. (1994). *El profesor investigador*. Madrid: Cooperación Educativa.
Cárdenas, A. (2009). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
Carnicer, J. y Furió, C. (2002). La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. España: Diada.
Casado, E. (1996). *La educación ante la crisis de valores de la Sociedad actual*. Maracaibo: Universidad del Zulia
Clark, C. y Peterson, P. (1986). *Procesos de pensamiento de los docentes.* (trad.). En M. C. WITTROCK (ed.): La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III. Madrid, Paidós-MEC.
Coll, C. y Miras, M. (1990). *La representación mutuo profesor/alumno y sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
Coll, C. (1986). *Psicología y currículum. Barcelona: Laia.*
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999), Diciembre 30).En Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N ° 36.860. Asamblea Nacional Constituyente.
Costa, Rodríguez, Vera- Toscano y Weber (2012). The effect of education and skills on volunteering, trust and political efficacy: Evidence from PIAAC on the EU. Recuperado de: http://crell.jrc.ec.europa.eu
De Pro, A. (1995): *¿Formación de profesor de secundaria vs. Profesor -tutor de prácticas de Secundaria*? "en L. Blanco y V. Mellado (eds.): La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal, 375-397. Badajoz, Diputación Provincial.
Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). Introduction: entering the Field of Qualiative Research. Londres: sague (pp.1-18).
Dewey, J. (1995) Democracia y educación. Ed. Morata, Madrid.
Dewey, J. (2003). Viejo y nuevo individualismo. Barcelona: Paidós.
Díaz Barriga, F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva.* México: McGraw-Hill.
Díaz, G. (2003). Independencia de los estilos de las representaciones de los profesores. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, España. ISBN: 84-669-2655-0. Recuperado el 02 de mayo del 2009 en: http://www.ucm.es/BUCM/tesis/psi/ucm-t28051.pdf.
Díaz-Aguado, M. (1985) La interacción profesor-alumno en la enseñanza universitaria. En: *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna.

C.C Reconocimiento

Doménech, F. (2004).Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase. Castelló:Universitat Jaume I.
Doyle, N. (1977). Diez años de investigación sobre profesorado. CIDE 1983-1993. Madrid, MEC
Dubois, M. (1987). *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
Durán, E. (2001). *Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. Acción Educativa.* Revista Electrónica. http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1. [Consulta 25-11-2010].
Earl, L. y P LeMahieu (2003). *Replantear la evaluación y rendición de cuentas.* Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view.
Elliot, J. (1997). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, España: Morata.
enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales.
Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
Fernández, M. (2003). *Mejora de la calidad en la educación*. Revista española de pedagogía. Argentina: Cross
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo Veintiuno.
Fiallo, V. (2004). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Sevilla: Marfil.
Finol, M y Camacho, H. (2006). *El proceso de investigación científica*. Universidad del Zulia: Ediluz.
Fisas, V. (2008). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria.
Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Bogotá: Siglo XXI.
Flores, J. (2012). *La formación y la epistemología del profesor acerca del conocimiento.* Revista Contexto. Apunte de la Especialización en Educación Superior, UNSL.
Flores, M. (2007). Creatividad y educación. México: Alfaomega Editor, S.A.
Fourez, G. (2000). La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia, 3.ª Edición. Madrid, Narcea.
Gallego, A. (2012). *Buscando espacios para la educación en valores en la enseñanza de ciencias exactas y naturales*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 N. º 58/4.
García, E. (1994). *El conocimiento escolar como proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas*. Investigación en la Escuela.
García, E; Gil, J y Rodríguez, G. (2002). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
García, L. (2004). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Investigación durante las prácticas de enseñanza*. Granada, España. Comares.

www.bdigital.uia.ve
C.C Reconocimiento

García, M. (1999). *Las creencias y la actuación del profesor acerca de la motivación en el aula*. Universidad de Granada.
García, M; Mateos, M. (2013). *Las cuestiones de dominio intersujeto e intrasujeto en el contenido de las concepciones epistemológicas en docentes universitarios*. Avances en Psicología Latinoamericana, 586-619.
García. E. y García, F (1989). *Aprendiendo investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada.
Gess-Newsome, J y Lederman, N. (1995). *Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice,* en *Journal of Research in Science Teaching,* vol. 32, núm. 3, Nueva York, Wiley Periodicals, pp. 301-325.
Gil, C. (1992). *Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Enseñanza de las ciencias,* 21 (1), 27-47.
Gil, D. (1991). *¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias?* (Intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica). Enseñanza de las Ciencias.
Gil, D., Carrascosa, J., Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria.* Cuadernos de educación. Número 5. Barcelona: ICE/HORSORI.
Gimeno, J y Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica* España: Akal.
Gimeno, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores.* Educación y Sociedad.
Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata (7ª. Ed.)
Giroux. H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagpgía crítica del aprendizaje.*Paidós
Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo* en la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
González, M. (2001). *Los ejes transversales*. México: Niusa
Goodman, K. (1986). El Proceso de Lectura: Consideraciones a través de las Lenguas y el Desarrollo. En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learns across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw (Polonia): CASE (Center for Social and Economic Research). Recuperado de http://ssrn.com/abstract=1517804
Gorodokin, I. (2003). *La formación docente y su relación con la epistemología*. Instituto de formación docente continúa San Luis. Escuela normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.Disponible:http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata
Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Guerrero, F. (2014). *Los Fines de la educación.* En: http://www.monografias.com/trabajos12/findeduc/findeduc.shtml#ixzz3sHHI3

Guevara, L y Zambrano, O. (2013). *¿Para qué Educar En Valores*? / Vol. 1 / Nº 7. Valencia, Enero - Junio 2013.

Guitián, C. (2005). *La integración de saberes y el espacio habitable.* Disponible en: http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=rietti-massarini-democratizar-el-conocimiento

Gulibán, L. (2008). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores. Madrid: eluz

Gutiérrez, D. y Urdaneta, E. (2009). *La filosofía, el estilo de pensamiento del investigador y el conocimiento.* Revista Venezolana de Ciencias Sociales UNERMB. Vol 11 Nº1. 43-59.

Guzmán, P; Reyes, A; Gaytán, C; Domínguez, M y González, A. (2006) *Diseño curricular. Secretaría de educación y cultura. Servicios educativos del estado de chihuahua cid.* Centro de investigación y docencia. Maestría en educación.

Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill. Quinta Edición.

Hintze, S. (2001), *Reflexiones sobre el conflicto y la participación en la evaluación de políticas sociales,* Reforma y Democracia de CLAD, 21, presentado como ponencia en el VI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública, Buenos Aires, noviembre, disponible en: http:// www.top.org.ar/publicac.htm.

Hirigoyen, M. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana.* Barcelona, Paidós.

Hopkins, D y Lagerweij, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

Husserl, H. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* México: Fondo de cultura económica.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesiona*l. Graó, 1994. ISBN 84-7827-106-6

Jaime, H. (2007). *Participación, democracia y educación*. Madrid: Revista de Educación.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.

Jolibert, J y Sraiki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir.* Buenos Aires: Manantial.

Joyce, B (2008). *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students. Buckingham: Open* University Press.

Judson, S. (1986). *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona, Lerna

Kesler, K. (2005). *La formación y el desarrollo profesional*. New York: Peter Lang.

Kincheloe, J (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente.* Barcelona octaedro.

C.C Reconocimiento

Knobel, M. & Lankshear, C. (eds) (1999). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang.
Lederach, P y O'Malley, O. (1990). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona, España.: Teide/UNESCO.
Lederman, N y Dana Z. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: do they really influence teaching behavior?", en *Science Education*, vol. 71, núm. 5, Nueva York, Wiley Periodicals, pp. 721-734.
Lederman, N.G. (1992): *Student' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research, en Journal of Research in Science Teaching,* 29(4), 331-359. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. (ISSN: 1681-5653).
Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México: Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica, México.
Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta oficial extraordinaria No. 5.929. Sábado 15 de Agosto de 2009.
Lizastigui, J; Arnaiz, J y Rodríguez, G. (2013). *Concepción teórico-metodológica que contribuya a la preparación metodológica del Profesor General Integral de Secundaria Básica.* Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuba.
López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Archidona (Málaga): Aljibe.
www.bdigital.ula.ve
Macotela, S.; Seda, I. y Flores, R. C. (1997). *Desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria*. México UNAM
Marcelo, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo,* Barcelona, PPU.
Marín, R. (1979). *Interdisciplinariedad y Enseñanza en Equipo*. Madrid: Paraninfo
Marrero, J. (1994). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Visor.
Martin, E.; Mateos, M.; Martínez, P.; Cervi, J.; Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). "Las concepciones de los profesores en educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje", en J. I. Pozo *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171–187), Barcelona: Graó
Martínez M. (2007). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
Martínez, M, (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Trillas.
Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación. 2a ed. México: Editorial Trillas.
Martínez, M. (2009). *Comportamiento humano*: Nuevos métodos de investigación. 2a ed. México: Editorial Trillas.
Martínez, M. (2011). *Revisión del Proceso Enseñanza-Aprendizaje a la Luz de la Neurociencia: aprender con todo el cerebro.* Perfiles, Nº 24, 9-19.

C.C Reconocimiento

Recuperado el 10 de julio de 2008 en http://miguelmartinezm.atspace.com/enciclica1.html.
Martínez, M. (2013). *Metodología cualitativa*. Material Mimeografiado. Universidad Rafael Belloso Chacín.
McDonald, M. (1980). *El problema de las representaciones*. Boston, U.S.A: HayGroup.
Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid, Santillana.
Méndez, A y Sierra, B. (2013). *Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas.* Revista de Educación, 362.Septiembre-diciembre 2013, pp. 737-76. Disponible:761http://www.mecd.gob.es/dctm/revistaucacion/articulosre362/re36227.pdf?documentId=0901e72b816fbac9.
Menin, O. (2001), *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Ediciones Homosapiens. Santa Fe.
Met, M. (2004). Teaching content through a second language. New York: Cambridge University Press.
Mikel, L. (1994). *La construcción de sociedad. La perspectiva de construcción e sociedad*. Foro una Lectura sociológica de una Venezuela actual. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). Bases de las Escuelas Bolivarianas.Caracas: Autor.
Ministerio de Educación y Ciencia. (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular.* Madrid, MEC.
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). *Orientaciones educativas Canaima Educativo.* Caracas: Autor.
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2010). *Orientaciones educativas Canaima Educativo.* Caracas: Autor.
Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). *Orientaciones educativas Canaima Educativo.* Caracas: Autor.
Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *Orientaciones educativas Canaima Educativo.* Caracas: Autor.
Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). *Orientaciones educativas Canaima Educativo.* Caracas: Autor.
Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: CENAMEC
Moreano,G; Asmad, A; Cruz y Cuglievan, G. (2011). *Concepciones sobre la*
Morin, E. (1986). *Le método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Traducción por Marcelo Pakman, Barcelona, España: Gedisa editorial, 2007.
Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta. Bases para una Reforma Educativa.* Buenos Aires: Nueva Visión
Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la Reforma. Reformar el*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

pensamiento. Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos. Barcelona.
Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.* Caracas. IESALC/UNESCO.
Moya, A. (1987). *Educación Universitaria e Interdisciplinariedad. Hacia un Principio Innovador de la Organización*. Tesis Doctoral. Universidad Central de Venezuela- CENDES, Caracas.
Murillo, J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela y algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio para la educación. http:www.ice.deusto.es//rinace/reice/vol. 1 N 2.
Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité manifeste*. París: Le Rocher.
Novak, J. (1987). *El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos*. Sevilla: Díada.
Pachano. B. (2012). *Didáctica de las ciencias naturales y las matemáticas. B*ogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
Parajes, C. (1992). *Los profesores y sus pensamientos*. Revista IUla. Bogotá. Colombia.
Pérez A. (2007). *La función del profesor en la enseñanza para la compresión.* Madrid. Morata, editores
Pérez, A y Gimeno, J. (2001). *El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores*. Investigación en la Escuela, 17, pp. 51-73.
Pérez, D y Travieso, T. (2014) *"¿Es Posible Educar Hoy en Venezuela?"* Impresión San Pablo. Venezuela.
Pérez, E. (2002). *Educación para globalizar la Esperanza y la Solidaridad*. Caracas: Distribuidora Estudios y Fe y Alegría.
Pérez, E. (2000). *Nuevas parábolas para educar valores*. Caracas. San Pablo
Pérez, L. (2009). *Formación del docente y espacios de transversalidad.* Colección Cuadernos Educere. Cuaderno Nº 7. Universidad de Los Andes.
Pérez, M. (1998). *Los procesos de enseñanza-aprendizaje: implicaciones para la formación del profesorado*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid, departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación.
Perkins (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. España: Gedisa.
Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira, Colombia.
Pinto, O. (2012). *Educadores creativos, alumnos creadores: Teoría y práctica de la creatividad.* Caracas, Venezuela: San Pablo
Plan de acción del Ministerio de Educación. (1995). Caracas: Ministerio de Educación.

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

Plan Estratégico Simón Bolívar. (2007-2013). *Desarrollo económico y social de la nación*. Caracas. Presidencia de la República.
Plan Estratégico Simón Bolívar. (2013-2021). *Desarrollo económico y social de la nación*. Caracas. Presidencia de la República.
Ponte J. P. (1992). *Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching*
Ponte J. P. (1994). *Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching*
Popkewitz, T. (1996). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
Porlán, R y Rivero, A. (1997). *El conocimiento de los profesores*. España: Diada.
Porlán, R. (1987). *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar.* Investigaciones en la Escuela.
Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.
Porlán, R. (1998). *El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar.* Investigaciones en la Escuela.
Porlán, R. y Martín, J. (1994). *El saber práctico de los profesores especialistas.* Aportaciones desde las didácticas específicas, en Investigación en la Escuela, 24.
Porlán, R. y Martín, R. (1996). *Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas.* Sevilla: Díada.
Porlán, R., André, R., y Ariza, C. (1995). *Constructivismo y Escuela*. S.L. Sevilla: Diada Editorial
Porlán, R., Rivero, A y Martín del Pozo, R. (1998). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. Enseñanza de las Ciencias.
Pozo J. (1994). *El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción*. En M.J. Rodrigo (Ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.
Pozo, J y Monereo, C. (2004). *Temas del mes. Competencias para sobrevivir en el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
Pozo, J. (1997). *El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico*. Segunda Edición. Ediciones Monte Ávila.
Pozo, J. y Gómez, C. (1998). *Aprender y enseñar ciencias*. Madrid: Morata
Pozo, J.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en J. I. Pozo *et al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95–132), Barcelona: Graó
Pozo, J.; y Scheuer, N. (2000). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas,* en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coords.), *El*

www.bdigital.ula.ve
C.C Reconocimiento

aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo, Madrid, Santillana.
Prieto, L. (2000). *La Universidad de ayer, hoy y de mañana.* Albor. Revista de la Asociación de Profesores de la UPEL-IPB. Caracas.
Proyecto Educativo Nacional (1999). *Postulados y La Escuela Como Centro del Quehacer Comunitario*. Caracas: Ministerio De Educación, Cultura y Deportes.
Quijada, T. (2008*). Efecto de la formación docente*. En: http:// www.campus oei.org/revista/deloslectores.
Rando, W., & Menges, R. (1991). How practice is shaped by personal theories. New directions for teaching and learning, 45, 7-14.
Re, R. F. y Batista, M. (2007). *Vida sin distrés: 125 preguntas y respuestas*. Buenos Aires: San Pablo.
Revista de Psicología Vol. XXVI (2), 2008 (ISSN 0254-9247).
Rincón, G., De La Rosa, A. Rodríguez, G., Chois, P. & Niño, R. (2003). *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria.* Cátedra Unesco para la lectura y la escritura, sede Colombia y Universidad del Valle. Cali, Colombia.
Rivas, Z. (2011). *El arte de enseñar con autonomía*. Caracas: Editorial SIAP, C.A.
Rivera, R y Santos, D. (2015) *Participación de los niños y educación cívica: bases para un modelo social.* Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 N. º 67/2.
Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas.* Madrid: Visor.
Rodríguez A y González R. (1995). *Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. Revista de Psicología General y Aplicada.*48 (3) 1982.
Rodríguez, G; Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones ALJIBE.
Rojas, P. (2002). *La situación profesional de los docentes*. En: Cuadernos de Pedagogía, 2003 (ISSN 0210-0630), Nº 326, pp. 34-40.
Rojas, T y Rodríguez, Y. (2010). *Creencias sobre la naturaleza de la ciencia y el currículo.* New York: Peter Lang.
Saleme de Bournichon, M. (1997). Decires, Córdoba, Narvaja: Editor.
Salvà, T. (1993). *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase*: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos». En L. M.VILLAR (ed.): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Marfil.
Sánchez, Y. (2013). *Perspectivas de los docentes de secundaria a partir de la acción y el pensamiento docente.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad del Zulia, Venezuela.
Sandín M. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
Sauvé, L. (1999) Modelo de intervención de diálogo entre los diversos tipos de saberes (disciplinarios y no disciplinarios) como estrategia para crear

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

un saber crítico. Université du Québec à Montréal – CollectifERE-Francophonie.
Scardamalia, M. y Bereiter C. (1992) *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Infancia y Aprendizaje*.
Schön, A. (1992). Collaborating with teachers in the interest of student collaboration. En International Journal of Educational Research, 13, pp. 41-53
Schön, A. (1993). Collaborating with teachers in the interest of student collaboration. En International Journal of Educational Research, 13, pp. 41-53
Serrano, M. (1999). *El proceso de enseñanza-aprendizaje.* Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida.
Serrano, S; Peña, J; Aguirre, R; Figueroa, P; Madrid, A. (2002). *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas.* Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Postgrado de Lectura y escritura.
Silva, B. (2011). *La salud y la educación una relación complementaria y necesaria.* Caracas: V.Luz.
Singer, L. (1996). *Resolución de conflictos.* Buenos Aires, Paidós.
Stenhouse, L. (1996). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Primera edición en español. Universidad de Antioquia. Colombia.
Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós
Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación.
Teberosky, A. (1998). *Construcción de escrituras a través de la interacción social.* En: Ferreiro, E. & Gómez, M. (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura.* Siglo XXI editores, decimocuarta edición. España
Tejada, N. (2004). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza*. Madrid, Visor.
Tobasura, S y Ochoa, V. (2009). *Proyectos ambientales escolares. Estrategia para la formación ambiental*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
Tobin, K y Espinet, M. (1989). *Impediments to change: applications of coaching in high scholl science teaching.* Journal of Research in Science Teaching.
Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias*. Colombia: Ecoe Ediciones.
Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela.* Revista iberoamericana de educación, (46), 37 - 54.
Torrado, J. y Pozo, J. (2006). *Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música*, en J. I. Pozo *et*

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

al. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp. 205–228), Barcelona: Graó

Torres, E. (2011). *Concepciones epistemológicas que subyacen en la enseñanza universitaria*. Revista Omnia, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144. Universidad del Zulia Maracaibo, VenezuelaDisponiblen:http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73720790010

Traver,M; Sales, Doménech, F y Moliner, M. (2006). Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat Jaume I

Trujillo, F. (2002). Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico. Frecuencia-L.

Velasco, A. (2008). *Razonamiento moral prosocial por medio del diálogo en estudiantes de educación secundaria.* Tesis de Doctorado. Universidad de los Andes. Mérida. Venezuela.

Velásquez, A. (2011). La concepción compartimentada del saber y sus dimensiones. Estudio analítico en algunas aulas de la zona sur de Caracas. Universidad central de Venezuela.

Velásquez, J. (2009). *La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental*. Universidad de Caldas. Disponible:http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%282%29_3.pdf

Vidanes, S. (2008). *Guía para la intervención docente en el problema de la violencia escolar*. Madrid, Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.

www.bdigital.ula.ve

Vigotsky, L.S. (1995). Obras escogidas. Tomos I, III. Ed. Visor, Madrid.

Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber.* (1. º ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial MAGISTERIO.

C.C Reconocimiento

www.bdigital.ula.ve

Anexos

C.C Reconocimiento

Anexo A

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

Consentimiento Informado

Tovar, marzo de 2015

Estimados colegas, reciban un cordial saludo. La presente es para manifestarle que soy directora y docente de la Escuela Bolivariana Mariño, ubicada en la Parroquia El Amparo del Municipio Tovar, estado Mérida. En estos momentos estoy ejecutando un trabajo de investigación con la finalidad de construir un acercamiento teórico sobre las concepciones epistemológicas y didácticas que poseen los docentes de educación primaria sobre los ejes integradores y la función que cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede observar los informantes de este estudio son docentes del nivel de Educación Primaria debido a que son éstos los que deben utilizar los ejes integradores.

www.bdigital.ula.ve

Ante esta situación, solicito su valiosa colaboración para que se me permita llevar a cabo cuatro instrumentos de recolección de datos. La fecha de estas actividades se convendrá tomando en cuenta la conveniencia del docente. Quiero destacar que su participación será muy útil para el desarrollo del presenté estudio. Así mismo, se mantendrá en absoluta confidencialidad. Esto implica que no se revelará ni el nombre de la institución ni el de cada informante, en su lugar se usaran seudónimos.

Sin más a que hacer referencia y agradeciéndole de antemano su colaboración.

Atentamente,

_____
Rosmira Salazar
Estudiante de Doctorado- autora de la Investigación

Nota: a continuación le pedimos que registre cuál es su disposición en la participación del proyecto. Con el fin de mantener el anonimato de los encuestados los únicos datos que se piden son los siguientes:
Grado que atiende _____.
Deseo participar: Sí ____ No _____ Autorizo que las entrevistas sean

C.C Reconocimiento

grabadas por la investigadora: Sí__ No_____
Sí deseo participar con las siguientes condiciones: _____

Anexo B

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

Guión de entrevista aplicado a los docentes para conocer sus concepciones epistemológicas acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Nombres y apellidos del entrevistador: _____
Fecha de la entrevista: _____
Hora: _____. Número de entrevista: _____
Lugar: _____

www.bdigital.ula.ve

Agradezco su valiosa colaboración en esta entrevista. Los datos aquí recolectados son de suma importancia para la investigación, por tanto nos permite analizar las concepciones
epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. Podría explicar ¿qué son los ejes integradores? ¿Qué importancia le atribuye usted al conocimiento de los ejes integradores?
2. ¿De dónde surgen los ejes integradores?
3. ¿De dónde parten los conocimientos que usted tiene sobre los ejes integradores? Si tuviera que revisar su visión, concepción, idea, representación acerca de los ejes integradores, ¿qué elementos y conocimientos agregaría y que le eliminaría y por qué?
4. ¿En qué función de los ejes integradores ha centrado usted su reflexión?
5. ¿Cómo hace para integrar el saber y el hacer en conjunción con los ejes integradores?
6. ¿De qué manera integra los ejes integradores para aportar significado a la consecución de los fines de la educación?
7. ¿En qué ha cambiado su conocimiento idea sobre los ejes integradores?
8. ¿Cuáles son tus perspectivas sobre la importancia que en la formación

C.C Reconocimiento

humana tiene el eje integrador: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida?

9. ¿De qué modo promueve el valor solidaridad en los estudiantes?
10. Usted constantemente se pregunta ¿para qué necesitan los estudiantes potenciar valores o actitudes como: el respeto a la vida? ¡cómo potencia en los estudiantes este valor?
11. ¿De qué modo promueve en los estudiantes el valor corresponsabilidad en los ámbitos familiar y comunal?
12. Para usted, es importante el valor tolerancia. ¿En qué situaciones de la vida cotidiana lo promueve?
13. ¿De qué modo integra usted el eje lenguaje y comunicación al aprendizaje de las otras disciplinas?
14. ¿De qué modo integra el desarrollo de la capacidad de discusión de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de las áreas?
15. ¿Cuál es la función que usted le atribuye a la lectura para el aprendizaje integrador de las disciplinas?
16. ¿Qué actividades de escritura plantea usted a sus estudiantes?
17. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes al producir sus ideas en forma escrita? ¿Qué hace al respecto?
18. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre la importancia que en la formación humana tiene el eje integrador: ambiente y salud integral?
19. ¿De qué manera permite que se reflexione sobre la importancia de una buena cultura alimentaria en el hogar?
20. ¿Qué actividades planifica para promover los buenos hábitos de higiene?
21. ¿Cómo integra al proceso de planificación, desarrollo y evaluación el tema de la salud sexual y reproductiva?
22. ¿Cuáles son las actividades que promueve para el desarrollo de la actividad física, el deporte y la recreación? ¿Cuál es la importancia que le merecen?

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Anexo C

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

Guion de entrevista aplicada a los docentes para conocer sus concepciones didácticas acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Nombres y apellidos del entrevistador: _____
Fecha de la entrevista: _____
Hora: _____ Número de entrevista: _____
Lugar: _____
Agradezco su valiosa colaboración en esta entrevista. Los datos aquí recolectados son de suma importancia para la investigación, por tanto nos permite analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

1. ¿Cómo concibe usted la enseñanza y su relación con los ejes integradores?
2. ¿Cuáles son las preguntas que usted se plantea sobre el propósito de la enseñanza?
3. ¿Cómo concibe el aprendizaje y su relación con los ejes integradores?
4. ¿Qué preguntas se hace al momento de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la integración de los ejes integradores?
5. ¿Qué elementos toma en cuenta al momento de redactar los propósitos generales y específicos en el proyecto de aprendizaje o en los planes diarios de clase?
6. ¿Qué preguntas te plantea al momento de formular los propósitos generales y específicos en el proyecto de aprendizaje o en los planes diarios de clase?
7. Cree importante la integración de contenidos. ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?
8. ¿Qué preguntas se hace al momento de relacionar los contenidos con los ejes integradores y los fines de la educación? ¿Cómo lo hace?
9. ¿Qué rol desempeña el contexto de los estudiantes al momento de elegir los contenidos?
10. ¿Cuáles son tus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes y su conjunción con los ejes integradores?
11. Al momento de planificar la evaluación toma en cuenta los propósitos específicos contemplados en la actividad. ¿Por qué lo hace?

C.C Reconocimiento

Anexo D

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

Registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes

Primer grupo focal de discusión para conocer las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Fecha del grupo focal: _____
Hora: _____ Número de entrevista: _____
Lugar: _____

www.bdigital.ula.ve

Agradezco su valiosa colaboración en esta actividad de discusión. Los datos aquí recolectados son de suma importancia para la investigación, por tanto nos permite analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

1. ¿Cuál es la importancia que le atribuyen ustedes al conocimiento de los ejes integradores? ¿Por qué piensan así?
2. ¿De dónde surgen los ejes integradores?
3. ¿Los conocimientos que tienen ustedes sobre los ejes integradores de dónde los han obtenido?
4. Para ustedes. ¿Cuál es la función más importante de los ejes integradores? ¿Por qué?
5. ¿Cómo hacen para integrar el saber y el hacer en conjunción con los ejes integradores? ¿Por qué?
6. ¿Qué relación creen ustedes que exista entre los ejes integradores y los fines de la educación? ¿Cómo hacen para integrarlos?
7. ¿Por qué es importante promover el eje integrador: Valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida?
8. ¿Qué valores trabajan en el aula de clase? ¿Cómo hacen para integrar valores como: la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la corresponsabilidad al aprendizaje de las demás áreas? ¿Qué estrategias planifican para fortalecerlos?
9. ¿Por qué creen importante el valor: respeto a la vida? ¿Cómo hacen para

C.C Reconocimiento

integrarlo al aprendizaje de las demás áreas?

10. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre la transcendencia que en la formación humana y en el aprendizaje tiene el eje integrador: lenguaje y comunicación? ¿Por qué?
11. ¿Promueven la discusión en las aulas de clase? ¿Con qué fin lo hacen? ¿Qué estrategias emplean para promover la discusión?
12. ¿Cuál es la función que ustedes le atribuyen a la lectura para el aprendizaje integrador de las disciplinas? ¿Cómo integran la escritura en el aprendizaje de las áreas?
13. ¿Cómo integran la escritura en el aprendizaje de las áreas?
14. ¿Qué actividades de escritura plantean ustedes a sus estudiantes? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes al memento de producir sus ideas en forma escrita? ¿Qué hacen al respecto?
16. ¿Por qué creen que es importante el eje integrador: ambiente y salud integral? ¿Cómo hacen para integrarlo al aprendizaje de las demás áreas?
17. ¿Qué actividades planifican para desarrollar temas como: buenos hábitos de higiene, salud sexual y reproductiva?
18. ¿Cuáles son las actividades que promueven para el desarrollo de la actividad física, el deporte y la recreación? ¿Cuál es la importancia que le merecen?

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento

Anexo E

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Doctorado en Educación

Registro de recolección de intervenciones y opiniones docentes

Segundo grupo focal de discusión para conocer la reflexión sobre el ámbito del conocimiento didáctico de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Fecha del grupo focal: _____
Hora: _____ Número de entrevista: _____
Lugar: _____
Agradezco su valiosa colaboración en esta actividad de discusión Los datos aquí recolectados son de suma importancia para la investigación, por tanto nos permite analizar las concepciones epistemológicas y didácticas de los docentes acerca de los ejes integradores y la función que cumplen en la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

www.bdigital.ula.ve

1. ¿Para ustedes qué son los ejes integradores? ¿Cómo se relacionan con la enseñanza?
2. ¿Qué preguntas se hacen ustedes cuando piensan en el propósito de la enseñanza?
3. ¿Qué es para ustedes aprender? ¿Qué función cumplen los ejes integradores en la formación del educando?
4. ¿Cuándo planifican el proyecto de aprendizaje y las interacciones diarias en qué piensas? ¿Cómo integran los ejes en las planificaciones?
5. ¿Qué elementos toman en cuenta al momento de redactar los propósitos generales y específicos del proyecto de aprendizaje y de las interacciones diarias?
6. ¿A qué interrogantes responde la redacción de los propósitos generales y específicos en el proyecto de aprendizaje y en las interacciones diarias?
7. Creen importante la integración de contenidos. ¿Por qué? ¿Qué estrategias de integración utilizan?
8. Formulan los contenidos (intencionalidades epistémicas) en relación con los fines de la educación en Venezuela. ¿Cómo lo hacen?
9. ¿Qué rol desempeña el contexto de los estudiantes al momento de elegir los contenidos? ¿Cómo hacen para vincular los contenidos con el contexto inmediato del alumno?
10. Para ustedes ¿Qué es evaluar? ¿Qué relación existe entre la evaluación de los aprendizajes y su conjunción con los ejes integradores?

C.C Reconocimiento

11. ¿Qué relación existe entre la evaluación y los propósitos generales y específicos?

www.bdigital.ula.ve

C.C Reconocimiento