

SILVA ALICIA\*

FECHA DE RECEPCIÓN: 22 DE ENERO DE 2014  
FECHA DE EVALUACIÓN: 5 DE MARZO DE 2014

# MOMENTO ETNOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Ethnographic moment in educational research*

*Momento etnográfico na investigação educativa*

\* Universidad de Carabobo (UC), Venezuela. Profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Carabobo. Doctora en Ciencias Sociales. Especialista en Educación Superior. Miembro del Programa de Promoción al Investigador e Innovador (PEII) Fonacit-MCTI, Miembro de la Unidad de Estudios Culturales. E-Mail: silvalicia@gmail.com

## RESUMEN

La educación vuelve, como en un ciclo recurrente, a ser objeto de discusión y debate en el mundo, estando signadas las nuevas realidades por cambios en la naturaleza de la producción del saber y conocimiento, sus implicaciones con el mundo del trabajo y su despliegue en la vida. Por esta razón, se hace necesario explorar los patrones culturales en el mundo académico e intentar ver lo que los hace funcionar. En los sistemas de enseñanza, estos reciben el impacto de esta realidad. La naturaleza de sus funciones que los ligan con el saber y el conocimiento, la socialización y distribución de modos de pensamiento, hacen que sus funciones y, particularmente, sus resultados sean leídos desde estos ámbitos y comiencen a replantearse sus finalidades, conjugando tres escenarios: la investigación, el mundo académico y la dualidad investigación-academia. Partiendo de esta premisa, la etnografía, también conocida como investigación etnográfica o investigación cualitativa, constituye un método de investigación

útil en la identificación, análisis y solución de múltiples problemas de la educación. Con este enfoque pedagógico la etnografía surge en la década del 70 en países como Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia, y se generaliza en toda América Latina, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, estudiar y resolver los diferentes problemas que la afectan. Este método cambia la concepción positivista e incorpora el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, sus relaciones sociales y las interacciones con el contexto en que se desarrollan. Para este tipo de investigación se consideró el método etnográfico que plantea Martínez (1995), que es el más adecuado para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de gueto o institucional (cárcel, hospital, empresa, escuela, entre otros), que forman un todo muy *sui géneris* y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales.

**Palabras clave:** Educación, investigación, método etnográfico.

## ABSTRACT

As in a recurring cycle, education is an ever object of discussion and debate in the world, having pointed out new realities and changes in the nature of the production of knowledge, its implications inside the professional world, and its display in life itself. For this reason, it is necessary to explore cultural patterns in the academic world and try to determine what makes them work. Inside the educational systems these patterns receive the impact of reality itself. The nature of these functions, bonded with the knowledge, socialization, and distribution of thoughts, cause them, and particularly their results, to be read from these perspectives. Thus, education begins to rethink its own purposes, combining three sceneries: research, the academic world, and the research-academic duality. Parting from this premise, ethnography, also known as ethnographic or qualitative research, constitutes a useful method in the identification, analysis, and solution of the various problems education has to face. During the 70's ethnology emerges with this pedagogical approach in countries like Great Britain, U.S.A., and Australia. It then spreads through Latin America with the goal of improving the quality of education, studying and overcoming the different difficulties that affects it. This method changes the positivist conception and incorporates qualitative analyses given by the behavior of individuals, their social relations, and the interactions with their particular contexts. An ethnographic method proposed by Martinez (1995) was considered for this type of research as the best suited to study a group, be it ethnical, racial, from a ghetto, or institutional (from jails, hospitals, or a schools, among others). Such groups constitute a

very sui generis whole, where the studied concepts of these realities gain especial meanings.

**Palabras clave:** Education, research, ethnographic method.

## RESUMO

A educação retorna, como um ciclo recorrente, para ser objeto de discussão e debate no mundo, sendo marcadas as novas realidades pelas mudanças na natureza da produção do saber e o conhecimento, suas implicações com o mundo do trabalho e seu desenvolvimento na vida. Por esta razão, é necessário explorar os padrões culturais no mundo acadêmico e tentar ver o que é que fazê-los funcionar. Nos sistemas de ensino, estes recebem o impacto desta realidade. A natureza de suas funções que os ligam com o saber e o conhecimento, a socialização e distribuição de modo de pensamento, fazer com que as suas funções e, particularmente, seus resultados sejam lidos a partir dessas áreas e comecem a repensar-se suas finalidades, combinando três cenários: a pesquisa, o mundo acadêmico e a dualidade investigação-academia. A partir dessa premissa, a etnografia, também conhecida como pesquisa etnográfica ou pesquisa qualitativa constitui um método de pesquisa útil na identificação, análise e solução de muitos problemas da educação. Com esta abordagem pedagógica a etnografia surge na década dos 70, em países como a Grã-Bretanha, os EUA e a Austrália, e é generalizada em toda a América Latina, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, estudar e resolver os problemas diferentes que a afetam. Este método

muda a concepção positivista e incorpora a análise dos aspectos qualitativos dadas pelo comportamento dos indivíduos, suas relações sociais e as interações com o contexto no qual se desenvolvem. Para este tipo de pesquisa, foi considerado o método etnográfico que propõe Martínez (1995), este é o mais adequado para entrar a conhecer um grupo étnico, racial, de gueto ou institucional (prisão, hospital, empresa, escola, etc.), que formam um todo muito *sui generis* e onde todos os conceitos das realidades que se estudam adquirem significados especiais.

**Palavras-chave:** Educação, investigação, método etnográfico

## INTRODUCCIÓN

Se coincide con lo señalado por Aguirre (2000): la etnografía desde el punto de vista conceptual es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad y de sus características particulares, para la comprensión global de la misma. Por esto, la etnografía es considerada el método cualitativo apropiado para realizar el trabajo de campo en la Maestría en Investigación Educativa, ya que para la investigación es interesante demarcar el campo de estudio, es decir, describir su jerarquía, valores, ideologías, intereses, nivel cultural, el clima de interacción alumno-profesor, profesor-profesor.

Para la aplicación del método, accedieron al campo como observadores participantes que vivieron la realidad desde adentro, e identificaron a los informantes clave a manera de obtener información fidedigna entrevistando a un profesor de la maestría.

Se cumplió con las etapas de observación, recogida de datos, descripción y análisis de datos.

## TEORÍAS QUE FUNDAMENTAN EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO

En esta investigación se mencionarán las teorías que determinan la temática en estudio, donde se define a través de conceptualizaciones, evidencias, testimonios y explicaciones los argumentos de diversos autores, para luego analizarlos e interpretarlos de acuerdo con los requerimientos específicos y en búsqueda de soluciones factible a la problemática. Cabe destacar, que entre los mencionados autores se abordara en profundidad la teoría de los que mencionaremos a continuación.

### Categoría: aprendizaje constructivista

Según Díaz y Hernández (2002) el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla del sujeto cognitivo aportante, que claramente re-basa a través de su labor constructiva lo que ofrece su entorno. Mientras que el planteamiento kantiano considera que el cerebro no es un mero recipiente donde se depositan las informaciones, sino una entidad que construye la experiencia, el conocimiento, las ordena y les da forma, el movimiento constructivista defiende que, puesto que no hay un criterio válido para discernir si una teoría es mejor que otra, hay que refrendar aquellos planteamientos que sean útiles, coherentes con su contexto, no excluyentes y facilitadores del cambio.

Esto no tiene nada que ver ni con el relativismo, que consagra cualquier punto de vista como equivalente a cualquier otro, ni con el mero pragmatismo que se desinteresa por el valor de la verdad para centrarse en lo que funciona; esto se puede relacionar con el cambio que vive en la actualidad la Maestría en Investigación Educativa, en lo concerniente al cambio de su diseño curricular, para poder lograr una formación mas integral de investigadores.

Plantea Ausubel (citado por Palomino, 2002) “que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por ‘estructura cognitiva’, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización”. En el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuáles son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad.

Evidentemente los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando. Eso permitirá una mejor orientación de la labor educativa; ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” ni se tendrá la noción de que el aprendizaje de los alumnos comienza de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel

resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Por supuesto un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Esto quiere decir que en el proceso educativo es importante considerar lo que el individuo ya sabe, de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Por lo antes expuesto, se hace notar que la característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es simple asociación), de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre-existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva.

Otro aspecto relevante lo contempla Shermehorn y otros autores (2004), quienes declaran que los analistas y los académicos resaltan el aprendizaje organizacional como el proceso de adquirir conocimientos y aprovechar la información para adaptarse con éxito a las circunstancias cambiantes. Las organizaciones e instituciones deben ser capaces de cambiar de manera continua y positiva en su búsqueda permanente nuevas ideas y oportunidades. Eso mismo es válido para cada uno de nosotros. Debemos buscar el mejoramiento continuo para ir a la par de los cambios de un entorno dinámico y complejo.

## CATEGORÍA: TEORÍA SOCIOLOGICA

### Una mirada al constructivismo social de Vigotsky

Vigotsky es un filósofo y psicólogo ruso que trabajó en los años treinta del siglo XX. Es frecuentemente asociado con la teoría del constructivismo social que enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Este tipo de modelo pone un gran énfasis en el rol activo del maestro, mientras que las habilidades mentales de los estudiantes se desarrollan “naturalmente” a través de varias “rutas” de descubrimientos. Los tres principales supuestos de Vigotsky son: i) la comunidad tiene un rol central. El pueblo alrededor del estudiante afecta grandemente la forma que él o ella “ve” el mundo.

De acuerdo con la teoría del desarrollo de Vigotsky (1988), las capacidades de solución de problemas pueden ser de tres tipos: i) aquellas realizadas independientemente por el estudiante, ii) aquellas que el estudiante no puede realizar aun con ayuda y iii) aquellas que caen entre estos dos extremos, las que puede realizar con ayuda de otros.

De acuerdo con lo anterior, el ambiente humano tiene la calidad especial de contener los logros de las generaciones precedentes en formas reificadas y, por extensión, materializadas. Para los psicólogos rusos estaba claro en la época de Vigotsky que el foco se encontraba en la mediación cultural, con el supuesto de que la cualidad mental del ser humano es la necesidad y habilidad de mediar sus acciones a través de artefactos, y de arreglar para el redescubrimiento y apropiación de estas formas de mediación para las subsecuentes generaciones.

El lenguaje fue la principal preocupación de Vigotsky como instrumento de mediación, por encima de todas las demás, ya que tenía en cuenta cuando se refería a los signos como instrumentos psicológicos, como la nemotecnia, los sistemas de símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los mecanismos de dibujo, y todo tipo de signos convencionales.

Desde este punto de vista, el desarrollo de la mente es el entretrejimiento del desarrollo biológico del cuerpo humano y la apropiación de la herencia cultural-ideal-material que existe en el presente para coordinar a la gente entre sí y con el mundo físico.

Las funciones superiores de la mente son, por definición, mediaciones culturales que no envuelven una “acción directa sobre” el mundo, sino una indirecta que toma un poco de aspectos materiales y lo incorpora como un aspecto de la acción. Como tales, estas mismas han sido formateadas por la acción humana previa, y la acción actual o corriente se beneficia del trabajo mental que produjo la forma particular de esa materia.

En consecuencia, primero, los artefactos son reconocidos como funciones mentales transformadoras de una manera fundamental, ya que los instrumentos no solo facilitan los procesos mentales que de otra manera deberían de formularse de nuevo, sino que delinear y transforman a los procesos mentales.

La segunda implicación es que todas las funciones psicológicas comienzan y en una vasta extensión permanecen cultural, histórica e institucionalmente situadas en contextos específicos, lo que conlleva a que los artefactos mismos estén enmarcados en estos mismos parámetros. En otras palabras, no podemos de ninguna manera eludir la situación socio-histórica cuando se realiza una acción; aun el lenguaje no se escapa a la determinación de que no existe un instrumento de carácter universal con propiedades de mediación cultural.

La tercera implicación es hacer a la mediación cultural el centro de la mente y del desarrollo mental es que el significado de la acción y el contexto no son específicamente independientes una de otra. Por lo que tomar la “acción en el contexto” como la unidad del análisis psicológico requiere una

interpretación relacional de la mente. Los objetos y el contexto se presentan juntos como partes de un proceso singular de desarrollo bio-socio-cultural.

La cuarta implicación nos dice que la mente no se encontrará enteramente localizada dentro de la cabeza. Las funciones psicológicas superiores son transacciones que incluyen al individuo social, los artefactos de mediación cultural y los medios culturales estructurados social y naturalmente, de los cuales forma parte cada individuo.

Con estas implicaciones de la teoría vigostkiana podemos establecer que la relación entre el individuo y lo social es de carácter relacional, pero que en la posición vigostkiana toma preeminencia la mediación cultural.

## CATEGORÍA: CAMBIOS

### Teoría de cambios

Acá se toman los principios de Maturana (1997), quien enfatiza en los siguientes conceptos. i) Auto-organización: los seres vivos recogen la información para auto-organizarse internamente. Este proceso de auto-organización produce el reconocimiento de la realidad desde muchos dominios y en relación particular con cada observador. La realidad es un multiverso. ii) Relación observador-observado: es crítico el entendimiento de que lo que se dice de la realidad procede siempre de un observador. iii) Experiencia vital humana: la experiencia es el mecanismo del conocimiento. Es importante para resaltar a la experiencia como punto básico en el proceso

del conocimiento del adulto. iv) Realidad intersubjetiva: enfatizar que la realidad está conformada por relaciones sociales entre diversos sujetos. v) Vínculo afectivo: al igual que el vínculo afectivo parental, también se debe reconocer el vínculo afectivo relacional. vi) El lenguaje como acto vital: como proceso íntegro e integral a la conformación de la conciencia. Maturana le ha dado características de verbo y no de sustantivos: “lenguajear”. La construcción de la identidad personal.

Postula también Maturana (1998) que todos los cambios que puedan experimentar los sistemas autopoieticos son determinados por su propia organización y estructura. Aunque estos dos conceptos son propiedades de los seres vivos (entendidos en la terminología de Maturana como “unidades compuestas de una clase particular”), no son sinónimos. La organización se refiere a la relación que se da entre los componentes de una “unidad compuesta” y que determina las propiedades de esa unidad. La estructura, en cambio, apunta a los componentes actuales y a la relación que ellos deben satisfacer al participar en la constitución de una “unidad compuesta”.

En otros términos, los seres vivos mantenemos nuestra organización durante toda la vida; precisamente, el que nos reconozcamos siempre como la misma persona, desde nuestra infancia a nuestra vejez, tiene que ver con que nuestra organización ha permanecido invariante. Pero la estructura es variable: determina qué cambios son posibles para una “unidad compuesta” y qué interacciones específicas se requieren para desencadenar esos cambios.

Así, si bien todo un sistema está operativamente constituido por su organización, su operación efectiva es realizada en y a través de su estructura, de modo tal que, aunque el dominio (o espacio) de interacciones del sistema como totalidad está especificado por su organización, las interacciones efectivas ocurren a través de sus componentes. A la luz de esto, el afirmar que los sistemas son estructuralmente determinados implica que todo lo que en ellos ocurre no está determinado por nada externo a ellos; cuando, como observadores, vemos algo que incide sobre un sistema, no es ese algo lo que provoca el cambio, sino solo lo que desencadena dentro del sistema un cambio estructural que estaba previamente determinado en la configuración del mismo.

## Conceptualización de currículo

El currículo debe ser respuesta, como dice Villari (2001), a las preguntas ¿para qué estudiamos? (metas, objetivos), ¿qué estudiamos? (contenido), ¿cuánto y en qué orden lo estudiamos? (alcance y secuencia), y ¿a través de qué medios conducimos o suscitamos la actividad de estudio y evaluamos sus resultados? (actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación), y que puede representarse en un mapa conceptual.

En este marco, el Plan Decenal de Educación postuló una “revolución en la revolución” cuando propuso como el eje de la reforma educativa a la “transformación curricular”, implicando la existencia de una nueva concepción del conocimiento —lo que es cierto a partir del constructivismo— para erradicar los males de la vieja educación —lo que

es exagerado porque se ha definido el fondo por la forma— y se ha enarbolado al currículo como un fin y no tanto como instrumento de la reforma educativa. El uso del concepto currículo es dual: desde el punto de vista micro-educativo es el plan de estudios de una asignatura; desde el punto de vista macro-educativo es el conjunto de asignaturas o instrumentos educativos tendentes a la dotación de una destreza o conocimiento. Las dos acepciones son críticas, importantes y relevantes para la actividad educativa, por lo que tenemos que precisar los momentos en que cada una tiene un rol que cumplir.

En primer lugar, el currículo micro-educativo viene determinado por los contenidos y prácticas de la relación enseñanza-aprendizaje, mientras que el currículo macro-educativo tiene una relación con las externalidades de la educación. El currículo de la clase tiene que ver con el discente; el currículo de estudios tiene que ver con el mercado de trabajo. Es una relación dialéctica, múltiple y compleja, por lo que debemos tener cuidado con los enfoques mecanicistas y automaticistas del currículo en ambos sentidos del concepto.

En segundo lugar, el currículo macro-educativo colige frontalmente con el micro-educativo por las condicionalidades que propone el actual enfoque economicista, de establecer como criterio de pertinencia la adecuación del producto final (el profesional) a unos requerimientos del mercado de trabajo, que muy eventualmente están determinados por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. La contradicción se basa en que en un enfoque humanista la formación debe dirigirse al pleno desarrollo

del potencial intelectual, mientras que un enfoque economicista trata de determinar el grado exacto de destreza que es necesario para cumplir con las demandas del mercado.

En tercer lugar, la espiral del desarrollo científico y tecnológico impone mayores dosis de imaginación que de destrezas técnicas, por lo que el establecimiento de la oferta educativa solo con base en unas demandas del mercado laboral — en particular— o del mercado económico —en general— resulta en un atraso del conjunto de la sociedad porque se pierde la oportunidad de encontrarse en la frontera del conocimiento; lo que equivale a decir, que llega a ocupar un rol secundario en el mismo proceso económico al que apetecemos integrarnos.

En consecuencia, el enfoque humanista, como base en el potencial humano incommensurable, es el único punto de partida posible si es que deseamos cumplir con una serie de valores superiores de la naturaleza humana: convivencialidad, eticidad y auto-desarrollo personal.

Estos valores superiores del espíritu, de una forma u otra, se reflejan en la filosofía institucional, y esta, a su vez, debe transmitirse en el currículo. Por lo tanto, una definición de currículo como “un plan o programa de estudios que, sobre la base de unos fundamentos o racional, organiza objetivos, contenido y actividades de enseñanza-aprendizaje en una forma secuencial y coordinada. De este modo se le da dirección y estructura al proceso educativo que se orienta al logro de unas metas que una comunidad estima como valiosas”.

Los fundamentos del currículo contienen los tres niveles de la realidad biosicosocial cuando se postula la necesidad de una perspectiva filosófica —la comprensión, o su aproximación, de la naturaleza humana en el tiempo actual— con énfasis en la ética y en la antropología filosófica; la perspectiva biosicosocial —la comprensión, o su aproximación, del proceso del conocimiento humano en su dimensión cerebral y conductual— para comprender las condiciones del aprendizaje; y la perspectiva socio-política —la comprensión, o su aproximación, del proceso de una sociedad organizada alrededor del poder— para lograr un espíritu de justicia y solidaridad.

## Proceso de diseño curricular

El proceso de diseño curricular está definido “desde lo general a lo particular”, aunque lo

propiamente particular queda sujeto a un segundo momento, que es el diseño micro-educativo o diseño del plan de estudios de una asignatura particular.

Este mecanicismo ha sido cuestionado, principalmente por aquellos que consideran el proceso de formación como uno determinado por el interés y las capacidades de autoaprendizaje, algo así como la relación personal de la hermenéutica socrática entre el maestro y el discípulo. Sin embargo, ante la realidad de una educación masiva, ritualizada y con supuestos de una educación bancaria, debemos conceder que la educación contemporánea se ha basado en las versiones modernas del *trivium* y el *cuatrivium* de la educación clásica. La concepción de currículo nos debe guiar para aplicar a la secuenciación de asignaturas las características de coherencia y

El proceso de diseño curricular está definido “desde lo general a lo particular”, aunque lo propiamente particular queda sujeto a un segundo momento, que es el diseño micro-educativo o diseño del plan de estudios de una asignatura particular.

consistencia de cada período académico en las dimensiones longitudinal y transversal del plan de estudios.

Entenderemos por coherencia la capacidad del conjunto de asignaturas que mantengan un sentido de progresión de conocimientos a lo largo del plan de estudios de la carrera. Es decir, que desde los niveles propedéuticos a los profesionales y desembocando en los de investigación se mantenga la coherencia en las asignaturas programadas.

Por consistencia entenderemos la capacidad del conjunto de asignaturas que en un período de estudios (sea trimestre, cuatrimestre o semestre) guarden equilibrio y pertinencia en ese estadio. Por último, pero no por ello el menos importante, tenemos el bloque unitario de la construcción académica: la asignatura que es el instrumento docente formado por “el conjunto de exposiciones, investigaciones, talleres y seminarios alrededor de un tema con objetivos generales y específicos a ser alcanzados por los estudiantes inscritos”.

Como unidad de planeamiento docente debe considerarse la coordinación vertical y horizontal dentro de los ciclos académicos. La coordinación vertical consiste en que el conjunto de asignaturas programadas en un mismo período de estudios corresponda a las diferentes áreas intelectuales e instrumentales que conforman el perfil de las habilidades profesionales de que debe estar dotado el graduado. Esto es, por ejemplo, que en el mismo periodo de estudios se ofrezcan las asignaturas coordinadas con el

enfoque y una profundidad que no desequilibre la dedicación del estudiante. La coordinación horizontal significa que la asignatura refleje una evolutiva profundización de los contenidos con relación a las asignaturas precedentes y que sirva de soporte a las asignaturas posteriores. Estas coordinaciones se deben garantizar por medio de la definición de los pre-requisitos y co-requisitos, pero estos deben dejar libertad para que la iniciativa del estudiante no se vea coartada por esquemas rígidos.

Este proceso curricular solo concluye con la micro-programación o, en términos de Villarini (2001), con el currículo instruccional, que es la programación de clases y que se detalla en el programa de cada asignatura. En este nivel es que debemos iniciar el proceso ascendente de ir de lo “particular a lo general”, para lograr las características de coherencia y consistencia, ya que en la medida que se coordinen los contenidos de las asignaturas entre sí es que logramos que el proceso instruccional sea progresivo y racional.

Este currículo instruccional nos debe llevar, en palabras de Villarini (2001), a progresar desde las unidades temáticas al currículo programático hasta el currículo básico. De esta forma, el plan de la lección del día debe reflejar las i) necesidades identificadas del proceso, ii) la unidad temática, iii) la secuencia, alcance e integración y iv) las sugerencias de los estudiantes y la reflexión propia sobre el proceso. Si no se enfatiza este último punto, la “retroalimentación”, se perdería el componente humano y, de paso, la vocación humanista de la instrucción.

## CATEGORÍA: TEORÍA DEL ENFOQUE CONDUCTISTA

### Fortalezas y debilidades

Para Skinner (1996) el conocimiento consiste en una conducta pasiva. El conductismo está formado por tres elementos fundamentales: estímulo discriminativo, respuesta operante y estímulo reforzante. Esta es una teoría asociacionista que implica que el conocimiento del ser humano se compone solamente de impresiones e ideas. Ambientalista porque influye considerablemente en el aprendizaje de la persona. Reduccionista porque no reconoce los procesos mentales del pensamiento. También tiene su base en las corrientes filosóficas: empirismo, positivismo, pragmatismo y evolucionismo. Para el conductismo el aprendizaje es un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y en una interacción recíproca de los individuos y su ambiente.

Esto significa que todo esfuerzo debe traer consigo una recompensa, después de cada actividad que el alumno realiza, después de que se discutió y contrastó un tema, después de que se logró el objetivo planteado con anterioridad el maestro deberá dar el reforzamiento correspondiente, para que el alumno continúe trabajando y superándose. Este refuerzo puede ser una felicitación, puntos en su calificación, entre otros.

Considera Gagné (1989) que lo primero que se debe hacer es establecer los objetivos que se pretenden lograr en un subtema, tema, curso o

carrera. Después de esto se deberán documentar perfectamente las tareas que son necesarias para alcanzar el conocimiento. Esta parte es fundamental porque aquí es donde se establece la técnica que se debe emplear en cada actividad, la extensión y profundidad del contenido y algunas recomendaciones o anotaciones al respecto. Quizá al principio se tengan algunos desaciertos en la planeación, pero con la experiencia se deberán hacer las adecuaciones pertinentes para posteriores cursos. Esta teoría supone que las conductas de las personas tienen su origen en un proceso interno, por lo tanto procesan la información.

Este modelo explica cómo, de manera intencional, se puede orientar el aprendizaje hacia metas específicas y por lo tanto planificarlo, incluyendo adquisición de aptitudes. El principio básico es la planificación de la educación con base en el análisis de la tarea, desde una clase o curso hasta una carrera completa.

## CATEGORÍA: EVALUACIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO

### Control y evaluación del proceso docente educativo

Desde la década de los años 80 la psicología del aprendizaje ha venido insistiendo en la necesidad del desarrollo de la capacidad del estudiante para aprender por sí mismo. Para ello, más que transmitir conocimientos se hace necesario enseñar a los alumnos los procedimientos para modelar la actividad cognoscitiva. Estos procedimientos se

adquieren en el transcurso de su actividad, considerada esta como el medio idóneo para desarrollar su independencia cognoscitiva.

Lo anterior coincide con lo que plantea Peña (2000): en el control y evaluación del trabajo independiente hay que prestar especial atención al nivel alcanzado por los alumnos en el desarrollo de la independencia cognoscitiva. Por ello se hace necesario tener en cuenta lo siguiente.

Todo trabajo independiente que se oriente debe ser evaluado y controlado individual o colectivamente por el profesor como condición obligatoria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, no es necesario que el profesor estereotipe los juicios de valor cuantitativos, sino que se aproxime a una valoración o criterio lo más acertado posible sobre cuál ha sido el avance de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, qué les ha faltado y cómo potenciarlo, que estos a su vez lo interioricen, reconozcan sus propios logros y dificultades y las consideraciones del otro yo.

El control no deberá limitarse al conocido control pedagógico, sino penetrar en la calidad de la tarea realizada, dificultades presentadas, lógica seguida para su realización y actualización, preguntas que hace el alumno y que ayudan a que los demás aclaren sus dudas, a que el profesor perfeccione la dirección del aprendizaje y busque alternativas para la facilitación, entre otros.

Los resultados diferentes ante una misma tarea deben ser discutidos colectivamente para llegar a

consenso, acogerse a determinado criterio o divulgar las experiencias o modos distintos de actuar. Esto, aunque cada estudiante puede abordar de diferentes formas el mismo problema científico sin que se desvirtúen los resultados esperados. El profesor debe implicar a los estudiantes en un proceso consciente de auto evaluación y coevaluación como condición básica para el desarrollo de sus habilidades metacognitivas.

Deberá estructurarse como parte de la planificación del trabajo independiente la forma en que se controlará, tratando que sean las más productivas, profundas y cualitativas. Para esto, se tomará en cuenta que “la evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión” (B. Maccario).

*“La evaluación es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en que medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados” (A. Pila Teleña).*

“La evaluación implica comparación entre los objetivos impuestos a una actividad intencional y

los resultados que produce. Es preciso evaluar no solamente los resultados, sino los objetivos, las condiciones, los medios, el sistema pedagógico y los diferentes medios de su puesta en acción.

**Esto supone:**

- » Evaluación del contexto, determinar los objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental importancia al momento de elaborar la planificación.
- » Evaluación de las necesidades inherentes al proyecto (Input), o sea la determinación de la puesta en práctica, de los recursos y de los medios.

- » Evaluación del proceso, estudio de los datos sobre lo efectos que produjeron los métodos empleados, su progresión, sus dificultades y su comparación para tomar decisiones de ejecución.
- » Evaluación del producto, medición, interpretación, juicio acerca del cumplimiento de los objetivos, de la eficacia de la enseñanza, en suma, evaluación de los resultados para tomar decisiones de reciclaje.

Estos diferentes momentos de la evaluación cumplen un papel fundamental en las decisiones relativas a la planificación, los programas, la realización y el control de la actividad” (D. Stufflebeam).

Gráfica No 1.



La Evaluación Predictiva o Inicial (Diagnóstica) se realiza para predecir un rendimiento o para determinar el nivel de aptitud previo al proceso educativo. Busca determinar cuáles son las características del alumno previo al desarrollo del programa, con el objetivo de ubicarlo en su nivel, clasificarlo y adecuar individualmente el nivel de partida del proceso educativo.

La Evaluación Formativa es aquella que se realiza al finalizar cada tarea de aprendizaje y tiene como objetivo informar de los logros obtenidos y, eventualmente, advertir dónde y en qué nivel existen dificultades de aprendizaje, permitiendo la búsqueda de nuevas estrategias educativas más exitosas. Aporta una retroalimentación permanente al desarrollo del programa educativo.

La Evaluación Sumativa es aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.).

La razón de ser de la evaluación es servir a la acción; acción educativa debe entenderse desde el punto de vista formativo, que como profesor le debe (pre)ocupar antes de cualquier otra consideración. La evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado (discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad) en los diferentes niveles educativos es mejor no practicarla.

Como dice Stenhouse (1984) “para evaluar hay que comprender. Cabe afirmar que las evaluaciones convencionales del tipo objetivo no van destinadas a comprender el proceso educativo. Lo tratan en términos de éxito y de fracaso”. En su opinión, “ el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador”.

Actuando como crítico y no solo como calificador, “la valiosa actividad desarrollada por el profesor y los estudiantes tiene en sí niveles y criterios inminentes y la tarea de apreciación consiste en perfeccionar la capacidad, por parte de los estudiantes, para trabajar según dichos criterios, mediante una reacción crítica respecto al trabajo realizado. En este sentido, la evaluación viene a ser la enseñanza de la autoevaluación”.

La evaluación es el medio menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno y el medio menos apropiado para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo es síntoma de debilidad y de cobardía, mostrándose fuerte con el débil, además de que pervierte y distorsiona el significado de la evaluación.

En el proceso de evaluación educativa se pueden fijar cuatro momentos o tipos de evaluación:

- ▶ Evaluación de contexto - necesidades
- ▶ Evaluación de diseño - programación
- ▶ Evaluación de proceso - desarrollo
- ▶ Evaluación de resultados - producto

La otra dimensión es la orientación de la formación hacia diversos modelos de prácticas de investigación, que indican que la prioridad de nuestras universidades no es formar investigadores para el ámbito académico, sino formar recursos humanos en investigación para insertarse en los diferentes sectores de la economía.

En definitiva, la finalidad general de la evaluación es tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso y tras finalizar la intervención del programa.

### CATEGORÍA: PERFIL DEL INVESTIGADOR

La otra dimensión es la orientación de la formación hacia diversos modelos de prácticas de investigación, que indican que la prioridad de nuestras universidades no es formar investigadores para el ámbito académico, sino formar recursos humanos en investigación para insertarse en los diferentes sectores de la economía, en especial en el sector privado y gubernamental, con lo cual se modifican las funciones y el perfil del investigador. Sin embargo, esta propuesta conserva el nivel de maestría como un espacio

de formación en investigación para el futuro científico, en la medida en que contempla como uno de sus objetivos la iniciación en la investigación. No obstante, esa formación se ha transformado de fondo, ya que se ha perfilado hacia la formación de investigadores capaces de aplicar el conocimiento para contribuir a la solución de problemáticas específicas propios de su área de especialización.

Este enfoque transforma el perfil del investigador, ya que necesariamente se enfatiza en las habilidades cognitivas y técnicas, puesto que la formación gira en torno a la creación de capacidades y habilidades para plantear, analizar y proponer soluciones a determinados problemas, sacrificando así la formación teórica sólida, la construcción de un pensamiento crítico y de una cultura científica a través de la cual se abren los horizontes del conocimiento.

Un profesional de la investigación con capacidades y habilidades específicas para aplicar y desarrollar el conocimiento en función de las necesidades y los requerimientos propios de los sectores y ámbitos laborales donde realice su práctica o de los grupos sociales que soliciten sus servicios. Esta tendencia que aquí hemos calificado tentativamente como “profesionalizante” y que tal vez adquiera otra denominación en el futuro, es anunciada y desarrollada por Gibbons y representa la tendencia del futuro. Las nuevas figuras de investigación que pueden surgir de esta tendencia en un futuro mediano las ha desarrollado Michael Gibbons con base en las transformaciones que experimenta la sociedad contemporánea en todos los órdenes, como resultado de la revolución del conocimiento.

La base de la nueva práctica de la investigación es el nuevo sistema de producción de conocimiento que se ha estructurado a nivel mundial como resultado de la globalización de la economía y la competencia internacional basada en el conocimiento.

Autores como Burton Clark, al igual que Gibbons, reconocen que este sistema está conformado por nuevos y diferentes productores, como la industria y el gobierno, que hasta hace unas décadas no participaban tan activamente en la generación del conocimiento. Las universidades públicas forman parte de este sistema pero ahora son solo uno de los actores del mismo, el cual ha desplazado a las universidades del liderazgo en la producción de conocimiento que venían ejerciendo.

Siguiendo a Sánchez (2000), la problematización la entendemos, como “un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario”. El profesor que se asume como investigador de su práctica se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. La problematización así es revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas, de acciones concretas.

## CONCLUSIONES

Pensamos que el docente con actitud de investigador que, además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es, asimismo, un colega, un guía de los estudiantes, ya que estos son desde el principio aprendices de la investigación, como investigadores noveles que echan mano, asesorados de los recursos de la investigación, para alcanzar el doble propósito de su autoinformación y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella?

En este sentido, Karl Jaspers, en su libro *La idea de la universidad*, afirma que el mejor

investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil para la mera transmisión de la materia a enseñar, pero solo él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento, y por intermedio de este con el espíritu de la ciencia, en vez de ese secular contacto con los conocimientos acabados y cerrados, fáciles de aprender. Solo él mismo es ciencia viva, tal cual es originalmente. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él conduce a la fuente del conocimiento. Solo quien personalmente investiga puede enseñar a investigar en estricto sentido. El otro solo transmite lo fijo, ordenado e instrumentado didácticamente. Pero la universidad no solamente es escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino *alta escuela*, que además de dicha tarea cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento mismo que nutre de contenido y orientación a la propia docencia.

## REFERENCIAS

- » GAGNÉ, R. (1990). *Las Condiciones del Aprendizaje*. México: Interamericana.
- » MATURANA, H. (1997). *La objetividad un argumento para obligar*. Santiago: DOLMEN.
- » \_\_\_\_\_ (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: DOLMEN.
- » MARTÍNEZ M. (2001). La excelencia en la docencia universitaria de hoy. *POLIS. Revista On-Line de la Universidad Bolivariana*. 1(1).
- » \_\_\_\_\_ (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- » PALOMINO, et.al.. (2002). *Enseñanza termodinámica: un enfoque constructivista*.
- » SCHERMERHORN, et. al. (2004). *Comportamiento organizacional*. México: Limusa Wiley.
- » SKINNER, W. (1996). Three Yards and a Cloud of Dust: Industrial Management at Century End. *Production and Operations Management*. 5(1), 15-41.
- » VIGOTSKY, L. S. (1987). *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico-Técnica.
- » VILLARINI, A. (2001). *Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico*. San Juan: OFDP. P.