



Telos

ISSN: 1317-0570

wileidys.artigas@urbe.edu

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín
Venezuela

Marcano, Noraida

Pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes

Telos, vol. 9, núm. 1, 2007, pp. 130-167

Universidad Privada Dr. Rafael Beloso Chacín

Maracaibo, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99314566009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes

Scientific Pertinence of Curricular Designs for Teachers' Education

*Noraida Marcano**

Resumen

En este trabajo se estudia la pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes. Teóricamente se corresponde con los aspectos y estrategias planteados por el Núcleo de Vicerrectores Académicos y la Comisión Nacional de Currículo (1997) para el análisis del principio de pertinencia y compromiso social, específicamente para la pertinencia científica. La investigación de carácter descriptiva y de campo se orienta hacia el estudio comparativo de casos, abarca las cinco Escuelas de Educación de las universidades autónomas sus currículos y los actores que los gerencian. El modelo investigativo se inscribe en el estudio comparativo de casos. La muestra quedó constituida por cinco (5) diseños curriculares con sus menciones y carreras (41 carreras) y doce (12) actores clave. El análisis de los aspectos por Escuela de Educación y por universidad informa que la ULA, UCV, y LUZ tienen una pertinencia científica baja que alcanza 50% para cada una y la UDO y UC pertinencia muy baja que se ubica en el 100% y 50% respectivamente. El análisis de todas las carreras por universidad informa, en relación a las estrategias que orientan el logro de la interrelación currículo investigación en la formación de pregrado, que los diseños curriculares muestran en general una pertinencia científica muy baja, porque en la mayoría de los documentos hay escasa presencia de los indicadores considerados que permitan identificar algún tipo más adecuado de pertinencia.

Palabras clave: Pertinencia científica; diseños curriculares; formación de docentes; universidades autónomas.

Recibido: Enero 2007 • Aceptado: Marzo 2007

* Universidad del Zulia. E-mail: noraespina@gmail.com

Abstract

This work studies the scientific pertinence of curricular designs for teachers' education. Theoretically, this study corresponds to the aspects and strategies proposed by the Nucleus of Academic Vice-rectors and the National Curriculum Commission (1997) for analyzing the principle of pertinence and social commitment, specifically for scientific pertinence. This descriptive, field investigation is oriented toward comparative case studies and includes the five schools of education at independent universities, their curricula and the actors who manage them. The investigative model belongs to comparative case studies. The sample consisted of five (5) curricular designs with their majors and degree courses (41 degree courses) and twelve (12) key actors. Analysis of the aspects by school of education and by university shows that ULA, UCV and LUZ have a low pertinence reaching 50% each, and UDO and UC have a very low scientific pertinence, located at 100% and 50%, respectively. Analysis of degree courses by university indicates, in relation to strategies guiding the interrelation between curriculum and research in undergraduate education, that in general, curricular designs evidence a very low scientific pertinence because in the majority of the documents there is only a slight presence of indicators that identify some of the more adequate types of pertinence.

Key words: Scientific pertinence; curricular designs; teachers' education; independent universities.

Consideraciones generales en torno a la pertinencia de las instituciones de educación superior

El ingreso de los distintos países al siglo XXI y a los procesos de globalización de la cultura en un contexto de apertura de las economías, estará marcado por una dinámica diferenciadora en su incorporación a los cambios y por el esfuerzo que cada país realice para avanzar en el camino de las transformaciones necesarias, cuyas exigencias serán calidad, financiamiento, flexibilidad curricular, equidad, pertinencia y eficiencia interna, indicadores que marcan en la actualidad las grandes debilidades de las instituciones de educación superior y cuyo abordaje implicará el manejo de "una nueva racionalidad donde estén involucradas nuevas formas de liderazgo que sepan asumir las situaciones de incertidumbre con la inventiva y la creatividad que demandan las épocas en transición" (García, 1997, p. 63).

Lo anterior implica, para la autora antes citada, que la función social de la universidad debe estar ubicada en un escenario socialmente sustentable, porque las transformaciones que durante el presente y en un futuro próximo se expanden hacia todos los órdenes de la vida social, tienen que ver con la esencia de la universidad (producción, distribución, evaluación y legitimación de los conocimientos); de allí se plantea la exigencia de aprovechar la coyuntura para reconfigurar y redefinir la dimensión de pertinencia a partir de una vinculación más estrecha con

el entorno y con el mercado ocupacional para la búsqueda de nuevos esquemas en la organización del mundo del trabajo, y por lo tanto de las profesiones.

Respecto a la pertinencia afirma Orozco (1997, p. 11) que ésta “no se reduce a ser pasivo ante las demandas sociales; si así fuera, la universidad más que pertinente sería funcional, abandonando su papel frente a la cultura, como instancia donde la sociedad global reflexiona sobre sí misma”. De allí, es necesario que las instituciones de educación superior desarrollen la capacidad para responder a las necesidades del entorno; esas respuestas deberán ser de carácter proactivo para que permitan transformar el contexto en el que actúan, tomando en cuenta los valores institucionales.

Para lograr niveles aceptables de pertinencia, las instituciones de educación superior deberían adoptar estructuras organizativas, diseños curriculares y estrategias educativas que le confieran un alto grado de agilidad y flexibilidad, así como la rapidez de respuesta y anticipación necesarias para encarar creativa y eficientemente un devenir que, dadas las tendencias actuales, se prevé como incierto.

Además, deberían producir por propia iniciativa, las necesarias transformaciones para convertirse en los referentes de los cambios que las sociedades reclaman y que deben gestarse en el consenso de sus propias comunidades, respondiendo a la urgencia y magnitud de los desafíos de integración y globalización. Por lo tanto, una de las características más importantes de estas instituciones tiene que ser la apertura a un diálogo permanente con los otros sectores de la sociedad, a la innovación y flexibilidad constante, así como a la participación de la comunidad externa e interna para lograr el consenso e incrementar la pertinencia, lo que exige trabajar simultáneamente en un campo institucional que tome en consideración la totalidad de los factores exógenos y endógenos que actúan, de manera general, sobre las instituciones de educación superior y en particular sobre las instituciones formadoras de docentes.

Para lograr los objetivos planteados en los escenarios anteriores, las escuelas de Educación deben tomar en cuenta el dinamismo creciente de la sociedad y ofrecer a los estudiantes una formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía y socialización; además, las instituciones de educación superior deben introducir currículos basados en el aprendizaje, para formar graduados que aprendan a aprender y emprender, además sean capaces de generar sus propios empleos o incluso crear entidades productivas las cuales contribuyan a que el profesional en vez de buscar empleo, sea generador del mismo.

Los señalamientos anteriores plantean la necesidad que las Escuelas de Educación asuman modelos centrados en el aprendizaje, así como la sustitución de aquellos que hacen énfasis en la enseñanza, además implican la asunción de cambios en el rol que tradicionalmente han venido cumpliendo los actores fundamentales del proceso educativo, lo que significa, según propuesta de García (1997, p. 64), asumir un nuevo proyecto educativo centrado en el aprendizaje, según el cual:

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

- El estudiante pasa a tener un rol mucho más activo en la apropiación del conocimiento.
- El rol del profesor ya no es transmitir conocimientos, sino orientar en las posibilidades de acceso al mismo, y sobre todo instruir en la construcción de esquemas de comprensión e interpretación para transformar la información en conocimiento.
- El acceso al conocimiento no estará limitado a redes formales de distribución del mismo, así como tampoco estará localizado en una determinada etapa de la vida; por el contrario, la alternancia o simultaneidad entre estudio y trabajo, constituirá la prerrogativa de lo que demandará la nueva sociedad del conocimiento. La pertinencia jugará un papel de crucial importancia en todos estos procesos de aprendizaje al estar orientados a proyectos educativos que toman muy en cuenta la resolución de problemas.

Sigue planteando la autora antes citada que, para lograr esos cambios y la asunción de nuevos roles en el ámbito educativo, todos los actores sociales en general y en particular los pertenecientes a dicho ámbito, deben sumar esfuerzos y movilizarse para impulsar el proceso de profundas transformaciones que requiere el mencionado sector, apoyándose en el establecimiento de un nuevo consenso social que coloque a las instituciones de educación superior en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible y, por tanto, a un alto grado de pertinencia, el cual se expresa por el nivel de correspondencia existente entre los fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta.

Lo arriba expuesto permite afirmar que, para que las instituciones de educación superior presenten un nivel adecuado de pertinencia deben abarcar, en sus diseños curriculares los ámbitos intrainstitucional y social como contexto global en el que la institución se inserta y al que deben presentar propuestas alternativas que satisfagan tanto las expectativas de los estudiantes como las de su entorno social.

Además, para el Núcleo de Vicerrectores Académicos (NVA, 1997, p. 34), la pertinencia viene dada por el compromiso social que asuman las instituciones de educación superior y en ese sentido, la definen como el conjunto de “aspectos cualitativos integradores de las misiones de docencia, investigación, extensión y producción”. De allí que, la pertinencia y compromiso social estén directamente vinculadas al grado de contribución o intervención de esas instituciones educativas, a través del currículo, en la solución de los problemas del entorno socio-económico y de los más apremiantes que el hombre necesite resolver, cuestión que debe lograrse, tanto a través de los profesionales que aporta como de las acciones permanentes en y con el entorno.

Lo anterior permite plantear que calidad y pertinencia de la educación superior son procesos asociados (a mayor calidad, mayor pertinencia), cuyo análisis debe concebirse en una totalidad dialéctica porque la primera es un juicio de valor que se construye socialmente y, en consecuencia, “implica un sistema valorativo en el interior de un determinado espacio social; por lo que no es posible discutir la problemática de la

calidad sin considerar su relación con la pertinencia de la educación superior y de ambas con la evaluación institucional “(Trindale, 1997, p. 587).

Por otra parte, la pertinencia está vinculada a la producción de conocimientos, esto significa que las instituciones de educación superior deben tomar en cuenta el entorno en el cual están insertas, específicamente las unidades de investigación y, por lo tanto, la necesidad de un estrecho acercamiento entre los que producen y los que se apropian del conocimiento, estos últimos son, no solamente los estudiantes, o usuarios internos, sino las comunidades en las que están ubicadas esas instituciones, y también, de manera muy importante, los otros niveles del sistema educativo.

Este acercamiento entre los productores y usuarios del conocimiento afecta diversos procesos de las instituciones. Entre ellos, el perfil del docente, ya que en este nuevo contexto, la investigación pasa a tener un carácter extendido, pues al pasar el aprendizaje a ser más importante que la enseñanza, el profesor tiene un rol de orientador que involucra aspectos asignados anteriormente al perfil específico del investigador.

Entre los muchos aspectos que interrelacionan pertinencia de la educación superior y contexto, Sutz (1997) señala tres, que según ella parecen especialmente influyentes. El primero de ellos tiene que ver con la percepción de los sectores productivos frente al conocimiento. Parece claro que si hay una comprensión cabal con respecto a que la supervivencia depende de la capacidad para incorporar creativamente conocimiento en la organización, la percepción con respecto a la pertinencia de la educación superior va a ser muy diferente que si dicha comprensión no existiese o es débil.

El segundo aspecto a través del cual se interrelacionan pertinencia de la educación superior y contexto, señala la autora, se refiere al papel del Estado, quien es el que decide en última instancia cuantos recursos aporta. El tercer aspecto, según ella, está relacionado con el impacto asimétrico de los cambios en los modos de producción del conocimiento. Así, los aspectos contextuales de la pertinencia de la educación superior no sólo se relacionan con la percepción y el compromiso frente al tema de actores sociales claves como el empresariado y el Estado, sino que parecen estar articulados con una serie de transformaciones objetivas en las modalidades de producción y transmisión de conocimientos que afectan asimétricamente a los distintos países e instituciones.

La autora antes citada refiere que, para recuperar o revitalizar la pertinencia de la educación superior hay que tomar en cuenta cuatro ejes. El primer eje es el de las actividades hacia adentro, es decir, el relacionado con las transformaciones imperativas en las instituciones de educación superior que muchas veces se ven institucionalmente bloqueadas, lo que dificulta que se concreten las medidas identificadas como necesarias. El segundo eje a partir del cual hay que revitalizar la pertinencia es el de evaluación, ésta deberá aproximarse a medir la excelencia y la pertinencia, además de diversificarse en una gran cantidad de aspectos como la docencia, la

investigación, actividades de vinculación con el medio, transferencia de conocimientos a la producción, todo ello para hacer cambiar el mapa institucional.

El tercer eje, es el de la flexibilidad y la innovación institucional. Según la autora, una flexibilización multifacética parece requisito imprescindible para hacer substantivamente más pertinente a instituciones que tienen la responsabilidad de generar conocimientos y capacidades para aplicarlos creativamente. Flexibilizar implica, para la autora, cambiar de forma periódica, es decir, introducir la transformación como rutina natural en el sistema y ello, inevitablemente lesiona intereses y crea tensiones, como podría ser el caso de la flexibilización por los cambios curriculares, donde en el mejor de los casos los docentes deben actualizar sus conocimientos y enfoques y, en el peor, deja de tener sentido, en el conjunto de la formación propuesta.

Por último, aparece el eje vinculación, que implica unión de la universidad con sus propios egresados, a través de cursos de actualización; proximidad de la gente en general a través de ofertas docente-culturales aunque no necesariamente curriculares; articulación con la demanda de conocimientos provenientes de distintos sectores a través del planteamiento y desarrollo de proyectos específicos.

Otro aspecto fundamental es la vinculación del sistema de educación superior con el resto del sistema educativo. El mismo tiene que estar estrechamente relacionado con el de básica y media, a través de lazos que no atenten contra las fuertes identidades de maestros y profesores, lazos flexibles quizá todavía no inventados, pero que apuntan a una vinculación fundamental (Tünnerman, 2003).

Estrategias y parámetros para el diseño y ejecución de un currículo con pertinencia y compromiso social

Para que un diseño curricular tenga pertinencia y responda a un compromiso con la sociedad, debe establecer una adecuada correspondencia entre la formación profesional impartida y las necesidades (regionales, nacionales y globales) técnicas y sociales que tendrá que enfrentar en su ejercicio profesional el futuro egresado, vincularse a la necesidad de búsqueda de soluciones a los problemas vigentes en la región, donde se desarrollan las instituciones de educación superior. En este sentido, el currículo de las Escuelas de Educación deberá ofrecer respuestas oportunas y apropiadas en la formación de recursos humanos críticos, con elevadas potencialidades y capacidades para convertirse en agentes de transformación, innovación o cambio y gerenciar de esta manera, un auténtico desarrollo social.

De lo anterior se infiere que, es a través de un currículo con un grado importante de pertinencia y compromiso social prospectivo que las instituciones de educación superior logran no sólo intervenir activamente en los problemas del entorno, sino retroalimentarse de los distintos sectores con los que interactúan. De esta manera garantizan la formación de egresados que contribuyan o se conviertan en agentes de transformación, innovación o cambios dentro de determinados sectores de la sociedad.

En esa línea de pensamiento no sólo se afectará la estructura interna del currículo, sino que se atenderá al tipo de carreras que se seleccionen para ofrecer dentro de una determinada institución, según el modelo de desarrollo social, económico y cultural de la región. En el contexto de la sociedad actual hay una tendencia a la globalidad y a la competitividad en todos los sectores (cultural, social, económico, productivo), lo cual pudiera impactar, al currículo orientándolo cada vez más a una visión de sociedad global; por lo que el mismo deberá vincularse con sentido de pertinencia social prospectiva con su entorno local, regional, nacional, latinoamericano integrado y global.

Cada vez se plantea con mayor insistencia la globalización y polivalencia de los perfiles profesionales, ya que el ámbito de actuación del futuro profesional se dirige al contexto internacional y a la integración socio - económica - cultural. Por esas razones “la pertinencia y compromiso social del currículo deberá resolverse en la búsqueda de un cierto equilibrio, sin conflictos éticos, culturales o políticos, entre un profesional para la actual sociedad global y competitiva y la sociedad deseable local y regional para la eficiencia, productividad, solución de sus problemas y desarrollo sustentable” (NVA, 1997, p. 36).

Los aspectos antes señalados se reflejarán en todos los elementos que integran el currículo, en especial en los objetivos, contenidos, valores, metodologías de aprendizaje, problemas seleccionados, en las pasantías, proyectos o prácticas profesionales, necesidades, bibliografía empleada y actividades de evaluación de los aprendizajes. La producción de nuevos conocimientos y tecnologías deberán ser apropiados a la formación profesional requerida y con una proyección a futuro. Debe además, ser incorporado de forma tal que atienda una interacción armónica, orgánica y sistemática de las misiones de las instituciones de educación superior, integrando la formación de profesionales, la producción de conocimiento, la extensión y la producción.

El principio de Pertinencia y Compromiso Social propuesto por el Núcleo de Vicerrectores Académicos está fundamentado en cuatro parámetros a saber: pertinencia filosófica, pertinencia científica, pertinencia social y pertinencia institucional.

Pertinencia científica

El NVA (1997) asume la pertinencia científica como la necesidad de la educación superior de generar conocimientos, tecnología y arte. Un currículo con pertinencia científica permite conocer y transformar la realidad en el campo de la ciencia, la cultura, la tecnología y la sociedad en general.

Aspectos a considerar para diseñar un currículo con pertinencia científica

La pertinencia científica de las instituciones de educación superior, debe orientarse según los siguientes aspectos (NVA, 1997):

- Ser relevantes y transformadoras del contexto social.

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

- Estar abiertas a todas las corrientes de ideas, dentro del respeto mutuo, la convivencia y la coexistencia.
- Contribuir a minimizar las desigualdades sociales de la población.
- Ser críticas, con conciencia nacional que permita superar la dependencia; contribuir con soluciones pertinentes al desarrollo regional y nacional.
- Ser comprensivas con las otras misiones de la universidad, por lo tanto integrada a la formación profesional, la producción de conocimiento. Los aportes pueden ser de diferentes niveles de calidad, profundidad, importancia, pertinencia o trascendencia.
- Las características del docente investigador, deben tender hacia una actitud crítica e inquisitiva, cuya labor de investigación deberá, en gran medida, ser del tipo de currículo al cual ha sido sometida la formación y entrenamiento de sus capacidades mentales.

Estrategias para el logro de pertinencia científica

Las siguientes constituyen estrategias propuestas por el Núcleo de Vicerrectores Académicos a través de la Comisión Nacional de Currículum (1996-1997) que orientan el logro de la interrelación currículo-investigación en la formación profesional de pregrado:

- Promoción y creación, por parte de las universidades, de un ambiente de aprendizaje inquisitivo, crítico y creativo en el cual estudiantes y docentes reciben un entrenamiento teórico – práctico básico en las metodologías y técnicas de investigación científica.
- Promoción y estímulo permanente al profesorado para hacer investigación en sus respectivos campos con la activa incorporación y adscripción de los estudiantes para la producción y divulgación de sus trabajos con el fin de incrementar la actividad científica de las universidades.
- Optimización en el uso de los recursos institucionales para la producción de conocimientos en forma libre y dentro de las unidades de adscripción de los docentes.
- Formulación de líneas y proyectos de investigación institucional, por Facultades y/o Escuelas, especialidades, atendiendo a la realidad regional y local.
- Integración de la investigación a la práctica profesional y/o pasantías y a la formación básica y especializada.
- Desarrollo de un eje curricular de investigación a lo largo o en los últimos semestres de la carrera.
- Fomento, desarrollo y consolidación de grupos o equipos unidisciplinarios o interdisciplinarios de investigación, a los cuales puedan adscribirse los estudiantes.

- Promoción de convenios interinstitucionales o con organismos públicos y privados para que profesores y alumnos participen activamente en proyectos de investigación y desarrollo bajo contrato.
- Propiciar actividades de intercambio científico, pasantías y otras acciones que permitan dar a conocer los avances científicos del sector productivo, agrícola, industrial, servicios, etc.
- Creación de programas directores de investigación, de tal manera que en casi todas las unidades curriculares se garantice la investigación como herramienta de trabajo.

Metodología de la investigación

Esta investigación tiene un carácter descriptivo, comparativo y de campo, el modelo investigativo se inscribe dentro de los métodos denominados dinámicos en Educación Comparada; específicamente en el estudio comparativo de casos. En tal sentido, se tomaron aportes teóricos y metodológicos de autores tales como Bereday (1968), quien dirige su trabajo hacia la identificación de semejanzas y diferencias; Roselló (1982), Noach y Eckstein (1979), García (1982), Velloso y Pedró (1991), Schriewer y Pedró (1993), Ferrer (2002) y de otros, quienes dirigen sus métodos comparativos hacia el pronóstico y la definición de prospectiva.

Operacionalización de la variable

La operacionalización de esta variable se corresponde con los aspectos y estrategias planteados por el Núcleo de Vicerrectores Académicos y la Comisión Nacional de Currículo (1997) para el análisis del principio de pertinencia y compromiso social, específicamente para la pertinencia científica (Cuadro 1).

Delimitación de la población y la muestra

Para esta investigación, el universo poblacional está constituido por el total de las instituciones de educación superior venezolanas que forman docentes; sus diseños curriculares vigentes, los gerentes que dirigen los procesos de formación (Directores) y los coordinadores de las comisiones de currículo.

Del universo de instituciones formadoras de docentes se seleccionaron, tomando en cuenta su nivel de analogía, las universidades autónomas y dentro de ellas las Escuelas de Educación. En ese sentido, las instituciones en las cuales se realizó la investigación fueron: Universidad Central de Venezuela (UCV), Universidad de los Andes (ULA), Universidad de Oriente (UDO), Universidad de Carabobo (UC), Universidad del Zulia (LUZ).

De esta muestra se consideraron dos unidades de análisis: los diseños curriculares vigentes para la formación de docentes y actores clave, cuya misión en la institución es coordinar y administrar el desarrollo del currículo. De allí que, la muestra quedó constituida por cinco (5) diseños curriculares con sus menciones y carreras (41 carreras) y doce (12) actores clave.

Cuadro 1
Operacionalización de la variable pertinencia científica de los diseños curriculares

| Variable | Indicadores | Unidad de Información y Análisis | Técnicas Instrumentos |
|--|--|---|---|
| Pertinencia científica de los diseños curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Integra la formación profesional con la producción de conocimientos • Actitud crítica e inquisidora en el docente investigador • Integra la formación profesional con la producción de conocimientos • Actitud crítica e inquisidora en el docente investigador • Promoción y estímulo permanente a profesores y estudiantes par la producción de conocimientos • Promociona la reconstrucción de la ciencia y la tecnología • Dan cuenta de que el saber técnico implica valores • Promueve la reflexión sobre la transformación de la ciencia y la tecnología • Relevancia y transformación del contexto social • Aporta soluciones al desarrollo regional y nacional • Optimización de recursos institucionales para la producción del conocimiento | <p>Diseños Curriculares</p> <p>Actores Claves</p> | <p>Análisis de Conocimiento</p> <p>Entrevista a Profundidad</p> |

Cuadro 1
Continuación

| Variable | Indicadores | Unidad de Información y Análisis | Técnicas Instrumentos |
|--|---|--|--|
| Pertinencia científica de los diseños curriculares | <ul style="list-style-type: none"> • Formula líneas y proyectos de investigación • Promociona convenios interinstitucionales • Entrenamiento teórico - práctico en metodología de la investigación para profesores y estudiantes • Integra la investigación a las prácticas profesionales y a las pasantías • Presenta un eje curricular de investigación • Fomenta, desarrolla y consolida equipos de investigación • Desarrolla actividades de intercambio científico • Crea programas directores de investigación • Promociona resultados científicos y tecnológicos • Promociona entrenamiento teórico-práctico en Metodología de la Investigación para profesores y estudiantes • Permite cuestionar el conocimiento sobre la ciencia y la tecnología | Diseños Curriculares Actores Claves | Análisis de Conocimiento Entrevista a Profundidad |
| | | | |

Fuente: NVA (1997). Diseño propio.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Con el propósito de determinar la pertinencia científica de los diseños curriculares vigentes en las Escuelas de Educación de las universidades autónomas, se desarrollaron:

- El análisis de contenido (Grawitz, 1975. Duverger, 1978, Krippendorff, 1990), según el cual, se determinan para el estudio, categorías que estarán en relación con los objetivos que se persiguen y con el contenido que se analiza.
- La entrevista a profundidad. Esta técnica brindó elementos que permitieron cotejar, complementar y validar los resultados obtenidos a partir de los diseños curriculares, en relación a la variable pertinencia científica, con la opinión de actores clave, adscritos a las Escuelas de Educación. Se aplicó una vez que se tuvieron los primeros resultados, a partir de los cuales se definieron preguntas generadoras en razón de los nudos críticos encontrados en el análisis de cada uno de los documentos curriculares.
- Un instrumento tipo cuestionario con 22 ítems, sustentado en el principio de pertinencia y compromiso social propuesto por el Núcleo de Vicerrectores Académicos a través de la Comisión Nacional de Currículum (1997). El aplicado a los actores fue construido con las categorías siempre, con frecuencia, algunas veces, nunca y el aplicado a los diseños curriculares con las categorías Presencia (adecuada, medianamente adecuada y nada adecuada) y Ausencia.

Para validar los instrumentos de investigación se siguieron las siguientes estrategias:

- Los instrumentos de investigación, fueron sometidos a la validación de contenido por parte de expertos en teoría y diseño del currículo, así como en metodología de la investigación. Las observaciones fueron atendidas y permitieron enriquecer el proceso investigativo
- Validados estadísticamente (de manera computarizada) para determinar su confiabilidad. Se determinó que su valor asciende a 0.95; es decir, los instrumentos de investigación tienen una alta consistencia y confiabilidad.
- Por tratarse básicamente de una investigación en la que hay que analizar documentos y con el propósito de minimizar la subjetividad, y establecer un proceso de intersubjetividad, los instrumentos fueron aplicados a los documentos por dos personas distintas, a modo de poder confrontar las respuestas dadas por cada uno de los investigadores y en caso de divergencia, discutir y analizar las respuestas que cada uno dio al instrumento.

Procesamiento de la información

Para interpretar los resultados se utilizó como medida estadística la media ponderada, o de valores de la variable con distintas frecuencias (Sierra, 1996, p. 440) y la moda; ésta, según el autor, está constituida “por la categoría de la distribución que tiene mayor frecuencia y viene representada cuantitativamente por

esta frecuencia. Indica la categoría típica o más característica, la que mejor representa numéricamente al grupo al que se refiere la distribución” (p. 438). Se seleccionan para el análisis de los resultados, estas medidas de tendencia central por considerar que son la que más se ajustan a la definición de tendencias.

Para procesar la información se elaboraron cuadros de doble entrada, donde por fila se muestran los ítems y por columna las universidades (léase Escuelas de Educación), de este conjunto se obtiene la moda total por dimensión y variable, se promedian y se define así la tendencia global en relación a la pertinencia científica por todas las universidades. El cálculo de la moda y la media se realizó en cuatro niveles: por ítem; por carrera, en este sentido es de hacer notar que aunque el estudio se hizo partiendo de las carreras, esta información fue totalizada por universidad para hacer más sencillo el análisis; por universidad y por el conjunto de universidades.

Criterios para el análisis de los resultados

Para el análisis de la información obtenida, se plantea un esquema de interpretación a partir de los intervalos de la escala de valores cualitativos para medir la variable en términos de alta (A) pertinencia científica, mediana (M) pertinencia científica, baja (B) pertinencia científica y muy baja (MB) pertinencia científica (Cuadros 2 y 3).

Cuadro 2
Intervalos de la escala en términos de pertinencia
(instrumento aplicado a los diseños curriculares)

| Valores de la escala | Categoría | Apreciación cualitativa |
|----------------------|--------------------------------------|---------------------------|
| 4 | Presencia adecuada (A) | Pertinencia alta (A) |
| 3 | Presencia medianamente adecuada (MA) | Pertinencia media (M) |
| 2 | Presencia nada adecuada (NA) | Pertinencia baja (B) |
| 1 | Ausencia | Pertinencia muy baja (MB) |

Cuadro 3
Intervalos de la escala en términos de pertinencia
(instrumento aplicado a los actores)

| Valores de la escala | Categoría | Apreciación cualitativa |
|----------------------|----------------|---------------------------|
| 4 | Siempre | Pertinencia alta (A) |
| 3 | Con frecuencia | Pertinencia media (M) |
| 2 | Algunas veces | Pertinencia baja (B) |
| 1 | Nunca | Pertinencia muy baja (MB) |

Resultados de la investigación: Pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes

En este aparte se consideran dos ámbitos vinculados a la pertinencia científica, son ellos, los aspectos a considerar para diseñar un currículo con pertinencia científica y las estrategias que orientan el logro de la interrelación currículo investigación en la formación de pregrado.

En relación al primero, se observa en el Cuadro 4 una pertinencia científica que no responde a los requerimientos de la universidad y de la sociedad en general, los diseños curriculares de las Escuelas de Educación de la ULA, LUZ y UCV muestran una pertinencia científica baja que alcanza el 50% y en la UDO y UC, esta puede calificarse como muy baja con 100% para la primera y 50% para la segunda; lo que permite afirmar que la necesaria articulación con el contexto a través de procesos investigativos está cuestionada en los diseños curriculares de las Escuelas de Educación porque estos tienden a la conservación de lo existente y a diseñar, procesos instruccionales de tipo tradicional más que procesos educativos de carácter integral, en el que la investigación, la formación de docentes y alumnos en esta área, juegue un importante papel como vía para vincularse con el contexto y resolver los urgentes problemas educativos que afectan al Estado venezolano.

En relación a las observaciones que responden a este aspecto se encontró que el 80% de los diseños curriculares muestran elementos que permiten ubicarlos en una pertinencia media y que en este sentido, podrían ser relevantes y transformadores del contexto social; sin embargo, esto aparece como aspecto declarativo cuando se observa que no hay una integración real de la formación profesional con la producción del conocimiento (este aspecto muestra que el 60% de los diseños curriculares tienen una pertinencia científica baja y el 40% representado por la UDO y UC presentan una pertinencia científica muy baja), y al docente universitario que labora en las Escuelas de Educación, no se le considera en los diseños curriculares como un profesional que requiere de una formación continua para el desarrollo de una conciencia crítica e inquisidora con espíritu de búsqueda, en el 100% de los documentos no se observan elementos, indicadores o parámetros que conduzcan a la formación de un docente con esas características (todos muestran una pertinencia muy baja), lo cual permite afirmar que la formación de investigadores en las universidades se produce por motivación individual de sus docentes, no así por una política institucional que incida en la incorporación de los mismos en los procesos de producción de conocimientos y con la que un alto porcentaje de los docentes se sienta comprometido.

Por otra parte, dados los resultados, es posible afirmar que en el 100% de los diseños curriculares hay una escasa actitud crítica e inquisidora en las características del docente investigador. Asimismo, el 80% de los diseños muestran una pertinencia baja en relación al aporte de soluciones al desarrollo regional y nacional, en este caso la UDO (20%) presenta una pertinencia científica muy baja, de hecho las Escuelas de Educación aportan algunas soluciones al desarrollo cuando egresan profesionales para cubrir la demanda educativa de la población; pero da-

Cuadro 4
Aspectos a considerar para diseñar un currículo con pertinencia científica.
Carreras de educación por universidad

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------|---------|--------|--------|--------|
| | ULA Pertinencia MEDIA | UDO Pertinencia MUY BAJA | UCV Pertinencia MEDIA | LUZ Pertinencia MEDIA | UC Pertinencia MEDIA | Tendencia MEDIA | MB % | B % | M % | A % |
| Los currículos son relevantes y transformadores del contexto social | BAJA | MUY BAJA | BAJA | BAJA | MUY BAJA | BAJA | 40 | 60 | 0 | 0 |
| El currículo integra la formación profesional con la producción del conocimiento | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Las características del docente investigador tienen a una actitud crítica e inquisidora | BAJA | MUY BAJA | BAJA | BAJA | BAJA | BAJA | 80 | 20 | 0 | 0 |
| El currículo aporta soluciones al desarrollo regional y nacional | BAJA | MUY BAJA | BAJA | BAJA | MUY BAJA | BAJA | 45 | 35 | 20 | 0 |
| Tendencia | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | |
| ALTA % | 25 | 0 | 25 | 25 | 25 | 20 | | | | |
| MEDIA % | 50 | 0 | 50 | 50 | 25 | 35 | | | | |
| BAJA % | 25 | 100 | 25 | 25 | 50 | 45 | | | | |
| MUY BAJA % | | | | | | | | | | |

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de: ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

dos los resultados, éste es un docente que no se compromete con la escuela y con la sociedad para participar en la solución de los problemas escolares y comunitarios que tengan que ver con el diagnóstico y solución de sus dificultades. En este sentido, los currículos no se presentan como un documento que aporta soluciones al desarrollo regional distintas a la oferta de profesionales de la docencia al mercado ocupacional.

Asimismo, el análisis de estos aspectos por Escuela de Educación y por universidad informa que la ULA, UCV, y LUZ tienen una pertinencia científica baja que alcanza 50% para cada una y la UDO y UC pertinencia muy baja que se ubica en el 100% y 50% respectivamente.

Esta tendencia general es confirmada por los actores (Cuadro 5), quienes ubican la ejecución del currículo en una pertinencia científica muy baja que alcanza, en el análisis de los ítems, el 72.92%. Por otra parte, al analizar la tendencia por Escuela de Educación y universidad, se observa una pertinencia científica baja para todas las instituciones a excepción de la UDO que muestra una tendencia de pertinencia científica baja-muy baja que se ubica en 58%. En ese sentido, los actores de la ULA establecen 62.5%, los de la UCV 75%, los de LUZ 100% y los de UC 25%.

El análisis de todas las carreras por universidad, muestra en relación a las estrategias que orientan el logro de la interrelación currículo investigación en la formación de pregrado (Cuadro 6) que los diseños curriculares muestran en general una pertinencia muy baja, es decir, que en la mayoría de los documentos hay escasa presencia de los indicadores considerados que permitan identificar algún tipo más adecuado de pertinencia.

En las Escuelas de Educación, la promoción y creación de un ambiente de aprendizaje inquisitivo, crítico y creativo, que conduzca a estudiantes y docentes a un entrenamiento teórico-práctico en las metodologías de la investigación científica, no constituye primera prioridad, los resultados informan que el 60% de las Escuelas de Educación y sus diseños curriculares tienen una pertinencia baja, el 20% (UDO) muy baja y LUZ pertinencia científica media. Si algún tipo de entrenamiento muestran los documentos, está dirigido a los estudiantes para quienes se planifican cátedras de metodología de la investigación, no aparece explícito que la Escuela asuma el compromiso de formar al profesorado en esta área, según puede derivarse de la lectura, quienes deben aprender investigación son los alumnos y ¿cómo lograrlo si los profesores no tienen una formación sólida en investigación que le permita discernir entre los distintos paradigmas de investigación y sus propósitos?

Por otra parte, aunque no en teoría, en la práctica sigue vigente la concepción de la docencia como la función fundamental que cumple la universidad, de allí que halla poco estímulo al profesorado para hacer investigación en sus respectivos campos con la activa incorporación y adscripción de los estudiantes para la divulgación de trabajos con el fin de incrementar la actividad científica, se observa aquí una pertinencia muy baja (100%). Todo esto puede ser consecuencia de no formular líneas, programas y proyectos de investigación institucional por escuelas, menciones y carreras que atiendan a la realidad local, regional y nacional

Cuadro 5
Aspectos a considerar para ejecutar un currículo con pertinencia científica según actores por universidad

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | | | | Tendencia | UC | Tendencia | MB % | B % | M % | A % |
|--|-------------|-----|-----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|----|-----------|-------|-----------|-------|-------|------|-----|
| | ULA | UDO | UCV | | | | | | LUZ | UC | | | | | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | |
| ACTORES | B | M | M | B | B | B | B | B | B | B | B | B | A | B | 8,33 | 75 | 8,33 | 8,33 | |
| Los currículos son relevantes y transformadores del contexto social | B | M | M | B | B | B | B | B | B | B | B | B | A | B | 8,33 | 75 | 8,33 | 8,33 | |
| El currículo integra la formación profesional con la producción del conocimiento | B | M | M | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | 25 | 41,66 | 33,33 | 0 | |
| Las características del docente investigador tienden a una actitud crítica e inquisidora | B | M | M | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | 8,33 | 83,33 | 8,33 | 0 | |
| El currículo aporta soluciones al desarrollo regional y nacional | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | M | B | 8,33 | 91,66 | 0 | 0 | |
| Tendencia | B | M | M | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | 12,49 | 72,91 | 12,50 | 2,08 | |
| ALTA % | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 25 | 2,08 | | | | | |
| MEDIA % | 0 | 75 | 0 | 0 | 0 | 50 | 50 | 50 | 0 | 0 | 0 | 25 | 20,83 | 20,83 | | | | | |
| BAJA % | 100 | 25 | 25 | 75 | 75 | 50 | 50 | 100 | 100 | 100 | 100 | 50 | 66,66 | 66,66 | | | | | |
| MUY BAJA % | 0 | 0 | 75 | 25 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10,42 | 10,42 | | | | | |

Fuente: Instrumento de investigación aplicado a los actores clave.

Cuadro 6
Estrategias que orientan el logro de la interrelación currículo-investigación en la formación de pregrado
Carreras de educación por universidad

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-----------|---------|--------|--------|--------|
| | ULA Pertinencia | UDO Pertinencia | UCV Pertinencia | LUZ Pertinencia | UC Pertinencia | Tendencia | MB % | B % | M % | A % |
| Promocionar y crear un ambiente de aprendizaje inquisitivo, crítico y creativo, en el cual los estudiantes y docentes reciben un entrenamiento teórico-práctico básico en las metodologías y técnicas de la investigación científica | BAJA | MUY BAJA | BAJA | MEDIA | BAJA | BAJA | 20 | 60 | 20 | 0 |
| Promocionar y estimular permanentemente al profesorado para hacer investigación en sus respectivos campos con la activa incorporación y adscripción de los estudiantes para la producción y divulgación de sus trabajos con el fin de incrementar la actividad científica | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Optimizar el uso de los recursos institucionales para la producción de conocimientos en forma libre y dentro de las unidades de adscripción de los docentes | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |

Pertinencia científica de los diseños curriculares para la formación de los docentes

Cuadro 6
Continuación

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|---------|--------|--------|--------|
| | ULA Pertinencia | UDO Pertinencia | UCV Pertinencia | LUZ Pertinencia | UC Pertinencia | Tendencia | MB % | B % | M % | A % |
| Formular líneas y proyectos de investigación institucional por Escuelas, Menciones y Carreras, atendiendo a la realidad regional y nacional | BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 80 | 20 | 0 | 0 |
| Integrar la investigación a la práctica profesional y/o pasantías a la formación básica y especializada | ALTA | MUY BAJA | MUY BAJA | ALTA | MUY BAJA | MUY BAJA | 80 | 0 | 0 | 20 |
| Desarrollar un eje curricular de investigación a lo largo o en los últimos años de la carrera | ALTA | MUY BAJA | BAJA | ALTA | ALTA | ALTA | 20 | 20 | 0 | 60 |
| Fomentar, desarrollar y consolidar grupos o equipos multidisciplinarios o interdisciplinarios de investigación, a los cuales pueden adscribirse los estudiantes | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Promocionar convenios interinstitucionales con organismos públicos o privados para que profesores y estudiantes participen activamente en proyectos de investigación y desarrollo bajo contrato | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |

**Cuadro 6
Continuación**

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|---------|--------|--------|--------|
| | ULA Pertinencia | UDO Pertinencia | UCV Pertinencia | LUZ Pertinencia | UC Pertinencia | Tendencia | MB % | B % | M % | A % |
| Propiciar actividades de intercambio científico, pasantías y otras acciones que permitan dar a conocer los avances los avances científicos del sector productivo, agrícola, industria, servicios, etc. | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Crear programas directores de investigación de tal manera que en casi todas las unidades curriculares se garantice la investigación como herramienta de trabajo | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Promocionar resultados científicos y tecnológico | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Propiciar entrenamiento teórico-práctico en metodología de la investigación para profesores y estudiantes | BAJA | MUY BAJA | BAJA | MEDIA | BAJA | BAJA | 20 | 60 | 20 | 0 |
| Propiciar la reconstrucción de la ciencia y la tecnología en un proceso de reflexión y autorreflexión | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |

Cuadro 6
Continuación

| ITEM | Universidad | | | | | | | | | |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|-------------------|-------------|---------|--------|--------|--------|
| | ULA Pertinencia | UDO Pertinencia | UCV Pertinencia | LUZ Pertinencia | UC Pertinencia | Tendencia | MB % | B % | M % | A % |
| Dar cuenta que el saber técnico aunque indispensable para lograr la formación, implica unos valores que es necesario tomar en cuenta al momento de su aplicación | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Permitir al estudiante reflexionar cómo transformar la ciencia y la tecnología a modo de ponerla al servicio de la educación liberadora | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Promover en el estudiante el cuestionamiento de la ciencia y la tecnología | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Tendencia | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | MUY BAJA | 82,15 | 10 | 2,5 | 5 |
| ALTA % | 12.5 | 0 | 6.25 | 12.5 | 0 | 6.25 | | | | |
| MEDIA % | 0 | 0 | 0 | 12.5 | 6.25 | 3,75 | | | | |
| BAJA % | 18.75 | 0 | 25.00 | 6.25 | 25.00 | 15.00 | | | | |
| MUY BAJA % | 68.75 | 100 | 68.75 | 68.75 | 68.75 | 75.00 | | | | |

Fuente: Diseños curriculares de las Escuelas de Educación de ULA, UDO, UCV, LUZ, UC.

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

(tendencia de pertinencia 80% muy baja para todas las universidades) a partir de las cuales se optimicen los recursos institucionales para la producción de conocimientos en forma libre dentro de las unidades de adscripción de los docentes (tendencia de pertinencia 100% muy baja). A pesar de esta situación, se observa que las Escuelas de Educación de la ULA y LUZ tienen una práctica profesional que integra, de alguna manera, la investigación a la formación básica y especializada que el estudiante debe poner de manifiesto en el proceso de pasantía, no así UDO, UCV y UC, instituciones que muestran una muy baja pertinencia.

Una muy baja pertinencia científica se reafirma cuando se observa que en los diseños curriculares no hay planteamientos con los que pueda derivarse una optimización de los recursos institucionales para la producción del conocimiento en forma libre y dentro de las unidades de adscripción de los docentes; el 100% de los diseños muestra pertinencia muy baja, cuestión que se repite cuando se trata del fomento, desarrollo y consolidación de grupos y equipos unidisciplinarios o interdisciplinarios de investigación a los cuales puedan adscribirse los estudiantes.

Por otra parte, se puede afirmar que en los documentos curriculares no se muestran evidencias en relación a que se propicien actividades de intercambio científico, pasantías u otras acciones que permitan dar a conocer los avances científicos de los distintos sectores productivos, y en el caso que nos ocupa estaría referido al sector servicios por que la educación se entiende como un servicio público (100% pertinencia muy baja).

Se observa además que en esos documentos no están insertos programas directores de investigación, para que las unidades curriculares, en su mayoría o totalidad garanticen la investigación como herramienta de trabajo (pertinencia 100% muy baja), así como no se observan indicadores los cuales permitan afirmar que se promocionan resultados científicos y tecnológicos (pertinencia 100% muy baja) o se propicie el razonamiento sobre la ciencia y la tecnología en un proceso de reflexión y autorreflexión (pertinencia 100% muy baja) que dé cuenta acerca del saber técnico, aunque indispensable para lograr la formación, implica unos valores que es necesario tomar en cuenta al momento de su aplicación (pertinencia 100% muy baja) para promover en el estudiante el cuestionamiento de la ciencia y la tecnología (pertinencia 100% muy baja) a través de un proceso de reflexión que le oriente sobre cómo transformar la ciencia y la tecnología para ponerla al servicio de la educación liberadora.

El 80% de los documentos curriculares muestra un nivel de pertinencia muy baja en relación a la formulación de líneas de investigación institucional por escuelas, menciones y carreras atendiendo a la realidad regional y nacional, en este aspecto sólo la ULA (20%) tiene pertinencia baja. Un alto porcentaje de pertinencia baja (80%) muestran los documentos en relación a la promoción de convenios interinstitucionales con organismos públicos o privados para que profesores y estudiantes participen activamente en proyectos de investigación bajo contrato.

En el análisis de los ítems, se observa una casi ausencia de pertinencia científica ya que el 100% de las Escuelas de Educación presenta en sus diseños curricu-

lares una pertinencia científica muy baja, cuestión que coincide con el estudio cuantitativo de las observaciones antes descritas ya que el 82.15% de esas observaciones definen una tendencia muy marcada hacia una pertinencia muy baja y el 10.00 % se inclina a una pertinencia baja en los documentos curriculares. Asimismo, los diseños de todas las Escuelas de Educación se ubican en una pertinencia científica muy baja que oscila entre 68.75% para la ULA, UCV, LUZ y UC y 93.75% para la UDO.

Sin embargo, el análisis de las respuestas aportadas por los actores en relación a la ejecución de los diseños curriculares no dista mucho de los resultados anteriores por cuanto muestran una tendencia general a la baja pertinencia científica en la que se ubican los actores de todas las Escuelas de Educación, aunque con valores variables que alcanzan para la ULA, 41.11%; UDO, 49.02%; UCV, 56.86%; LUZ, 62.75% y UC 47.05%. Tomando en consideración que esos valores se aproximan o sobrepasan el 50% se puede afirmar que aunque se reconocen las debilidades de estas instituciones en relación a este tipo de pertinencia, escasamente se están definiendo y ejecutando estrategias vinculadas al desarrollo de la investigación que puedan dar cuenta que ésta es realmente una función fundamental para que profesores y estudiantes se inserten en el estudio de la realidad con líneas, programas y proyectos de investigación que propicien la indagación y la vinculación de las cátedras a estas actividades, la tendencia general de las respuestas dadas por los actores ubica a las Escuelas de Educación en una pertinencia general baja, esto se confirma cuando en el análisis cuantitativo de las respuestas (Cuadro 7) se observa un 41,67% de pertinencia baja y un 34,38% de pertinencia muy baja.

Ahora bien ¿es posible, con los resultados que arroja la investigación en relación a los aspectos y estrategias necesarias para el logro de pertinencia científica, que las Escuelas de Educación de las Universidades autónomas puedan aproximarse a la sociedad del conocimiento y la información?

Lo cierto es, que tanto en teoría como en la acción se muestra una escasa organización de la investigación educativa, cuestión que producirá efectos negativos en la formación de investigadores tanto a nivel profesoral como estudiantil ya que mientras estos actores no conozcan e intervengan su realidad no tendrán posibilidad alguna de introducir en su práctica profesional el conocimiento científico como una construcción sociocultural y tendrán escasas posibilidades de transformar la realidad de la educación venezolana.

De los resultados deriva que en estos tiempos de cambios, la pertinencia científica sólo puede ser lograda a través de la concentración de esfuerzos donde la investigación sea la primera prioridad; una Escuela de Educación centrada en la docencia, entendida como transmisión de información sobre conocimientos construidos por la comunidad científica nacional e internacional, no produce efectos en la formación de investigadores y no propicia que estudiantes y profesores aprendan, mediante un proceso de búsqueda de conocimientos nuevos, a insertarse en y a través de la práctica, en la realidad conflictiva que se vive en estos tiempos. La docencia y la investigación aparecen como dos funciones desarticula-

Cuadro 7
Estrategias que orientan el logro de la interrelación currículo investigación en la formación de pregrado, según actores por universidad

| ITEM | ULA | | UDO | | UCV | | LUZ | | UC | | MB | | A | | | |
|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|----|-----------|----|-----|----|----|---|
| | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Tendencia | % | B | M | A | |
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | |
| Promocionar y crear un ambiente de aprendizaje inquisitivo, crítico y creativo, en el cual los estudiantes y docentes reciben un entrenamiento teórico-práctico básico en las metodologías y técnicas de la investigación científica | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | B | 100 | 0 | 0 | 0 |
| Promocionar y estimular permanentemente al profesorado para hacer investigación en sus respectivos campos con la activa incorporación y adscripción de los estudiantes para la producción y divulgación de sus trabajos con el fin de incrementar la actividad científica | B | M | M | B | M | B | M | M | M | B | B | B | 25 | 50 | 25 | 0 |

**Cuadro 7
Continuación**

| ITEM | ULA | | UDO | | UCV | | LUZ | | UC | | Tendencia | | MB | | B | | M | | A | | |
|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|----|-------------|----|----|---|-------|-------|-------|---|---|---|---|
| | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | % | | % | | % | % | | % | |
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | |
| Optimizar el uso de los recursos institucionales para la producción de conocimientos en forma libre y dentro de las unidades de adscripción de los docentes | B | M | MB | B | B | B | M | M | M | M | M | M | M | M | 8,33 | 33,33 | 58,33 | | | | 0 |
| Formular líneas y proyectos de investigación institucional por Escuelas, Menciones y Carreras, atendiendo a la realidad regional y nacional | M | B | M | M | B | B | M | M | B | B | M | B | M | B | 50 | 25 | 25 | | | | 0 |
| Integrar la investigación a la práctica profesional y/o pasantías a la formación básica y especializada | B | M | M | B | B | M | M | M | B | B | B | M | B | B | 16,66 | 64,16 | 64,16 | | | | 0 |

**Cuadro 7
Continuación**

| ITEM | ULA | | UDO | | UCV | | LUZ | | UC | | Tendencia | | MB | | B | | M | | A | | |
|---|-------------|---|-------------|----|-------------|---|-------------|---|-------------|----|-------------|----|----|-------|-------|-------|---|---|---|---|--|
| | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | % | | % | | % | % | | % | |
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | |
| Desarrollar un eje curricular de investigación a lo largo o en los últimos años de la carrera | B | M | MB | MB | MB | B | B | M | B | B | M | MB | B | 33,33 | 41,66 | 25 | 0 | | | | |
| Fomentar, desarrollar y consolidar grupos o equipos unidisciplinarios o interdisciplinarios de investigación, a los cuales puedan adscribirse los estudiantes | M | B | MB | MB | B | B | B | M | B | B | M | MB | B | 33,33 | 50 | 16,66 | 0 | | | | |
| Promocionar convenios interinstitucionales con organismos públicos o privados para que profesores y estudiantes participen activamente en proyectos de investigación y desarrollo bajo contrato | B | M | MB | B | B | B | B | M | B | M | M | MB | B | 16,66 | 50 | 33,33 | 0 | | | | |

**Cuadro 7
Continuación**

| ITEM | ULA Pertinencia | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | UC Pertinencia | Tendencia | MB % | B % | M % | A % | |
|--|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|-------------------|-----------|---------|--------|--------|--------|--|
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | |
| Propiciar actividades de intercambio científico, pasantías y otras acciones que permitan dar a conocer los avances científicos del sector productivo, agrícola, industria, servicios, etc. | M | B | M | B | B | B | M | M | B | B | M | M | M | B | 25 | 50 | 25 | 0 | |
| Crear programas directores de investigación de tal manera que en casi todas las unidades curriculares se garantice la investigación como herramienta de trabajo | B | M | M | B | M | B | M | M | M | B | B | M | M | M | 41,66 | 33,33 | 25 | 0 | |
| Promocionar resultados científicos y tecnológicos | M | M | B | B | B | B | B | M | M | B | M | M | B | MB | 16,66 | 41,66 | 41,66 | 0 | |

**Cuadro 7
Continuación**

| ITEM | ULA | | UDO | | UCV | | LUZ | | UC | | Tendencia | | MB | | B | | M | | A | | |
|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|---|-------------|----|-------------|----|----|-------|-------|-------|----|----|---|---|---|
| | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | % | | % | | % | % | | % | |
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | |
| Propiciar entrenamien- to teórico-práctico en metodología de la in- vestigación para profe- sores y estudiantes | B | B | M | B | M | B | B | M | M | B | B | M | B | B | 33,33 | 41,66 | 25 | 25 | 0 | 0 | 0 |
| Propiciar la recons- trucción de la ciencia y la tecnología en un proceso de reflexión y autorreflexión | M | B | M | B | M | B | B | B | M | B | B | M | M | B | 50 | 25 | 25 | 25 | 0 | 0 | 0 |
| Dar cuenta que el sa- ber técnico aunque in- dispensable para lo- grar la formación, im- plica unos valores que es necesario tomar en cuenta al momento de su aplicación | B | M | M | B | M | B | B | B | B | B | M | M | B | 33,33 | 41,66 | 25 | 25 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Cuadro 7
Continuación

| ITEM | ULA | | UDO | | UCV | | LUZ | | UC | | Tendencia | | M | | A | | |
|---|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
| | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | Pertinencia | | % | | % | % | | % | |
| ACTORES | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | |
| Permitir al estudiante reflexionar cómo transformar la ciencia y la tecnología a modo de ponerla al servicio de la educación liberadora | M | B | M | B | M | B | M | A | B | B | B | B | B | 33,33 | 41,66 | 16,66 | 8,33 |
| Promover en el estudiante el cuestionamiento de la ciencia y la tecnología | B | M | M | B | M | B | B | M | B | B | B | M | B | 33,33 | 50 | 16,66 | 8,33 |
| Tendencia | B | M | B | M | B | B | B | M | B | B | M | M | B | 34,37 | 38,54 | 26,56 | 0,52 |
| ALTA % | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6,25 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0,52 | | | |
| MEDIA % | 62,5 | 50,00 | 0 | 6,25 | 6,25 | 6,25 | 43,75 | 75,00 | 6,25 | 0 | 56,2 | 25,00 | 23,43 | | | | |
| BAJA % | 31,25 | 43,75 | 6,25 | 37,5 | 56,25 | 68,75 | 56,25 | 18,75 | 68,75 | 18,75 | 37,5 | 25,00 | 41,67 | | | | |
| MUY BAJA % | 93,75 | 6,25 | 93,75 | 56,25 | 37,5 | 25,00 | 0 | 0 | 25,00 | 81,25 | 6,25 | 50,00 | 34,38 | | | | |

Fuente: Instrumento de investigación aplicado a los actores clave

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

das donde unos profesores hacen docencia y otros investigación, lo que permite afirmar que las Escuelas de Educación no se están preparando para incorporarse a la sociedad del conocimiento y a un mundo cada vez más globalizado donde se exige que todo docente debe ser un investigador para que así sus alumnos puedan “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, sin olvidar el papel de los valores, ya que sin ellos proliferarán carreras en educación ancladas únicamente en lo utilitario, olvidando la espiritualidad del hombre, la dimensión humana, “aprender a ser”, “aprender a vivir juntos.

Se observa que las Escuelas de Educación escasamente se involucran en la actividad investigativa como un compromiso con la realidad sociocultural, para el desarrollo de la educación y la creación de teorías y prácticas educacionales que sean capaces de transformar la realidad del país y de formar un docente crítico, reflexivo y participativo. Se percibe una pobre vinculación de las Escuelas de Educación con otros componentes del sistema social global y con el propio subsistema educacional; de allí que se pone en tela de juicio su capacidad para generar productividad, innovación y desarrollo social, económico y cultural.

Dentro del esquema de productividad y competitividad que los procesos de globalización y el desarrollo de la investigación exigen a las universidades, Las Escuelas de Educación no están asumiendo estrategias que vinculen los procesos de investigación a la docencia y la extensión, sino que por el contrario, asumen una visión pragmática en la búsqueda de la verdad, como si este fuera un proceso desinteresado y libre y en última instancia neutral; de allí que las Escuelas de Educación de las universidades autónomas no vinculen a estudiantes y profesores con el interés práctico cuyas implicaciones estarían en el mejoramiento de las instituciones educativas a todos los niveles.

Se observa una escasa vinculación de las Escuelas de Educación con su entorno interno y externo, el desarrollo de la investigación pareciera no ser un compromiso con la sociedad, lo que las conduce a perder su esencia en la producción y transferencia de conocimientos, la primera sigue siendo producto de esfuerzos individuales y la segunda, se hace sin tomar en cuenta los valores que ella implica en la formación ideológica de los estudiantes en proceso de formación.

En el discurso cotidiano, las universidades y las Escuelas de Educación muestran una reorganización de la vida académica y de sus componentes principales, no así en la práctica y en la acción donde se observa un currículo que está muy lejos de asumir la investigación como eje orientador de las prácticas pedagógicas, sino que por el contrario, están centrados en disciplinas entendidas como compartimientos estancos que limitan la formación multidimensional de los estudiantes y su inserción en proyectos y programas de investigación que los vinculen desde el aula con la realidad educativa local, regional y nacional.

Aparece así, un modelo de universidad desvinculada de su entorno interno y externo, donde escasamente se toma en cuenta el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, así como la articulación de estos con los diversos agentes económicos y sociales presentes en la realidad local, regional y nacional; lo que

conduce a una desvinculación de la universidad con el sector externo y en consecuencia, no enriquece la innovación tecnológica ni la creatividad social en general. De allí que, las Escuelas de Educación están lejos de asumir un real y verdadero compromiso con la transformación de los contenidos socioculturales y económicos del país, así como con la formación científica de las nuevas generaciones.

En las universidades autónomas venezolanas, un escaso porcentaje de profesores se dedica a la investigación educativa y la inversión dedicada a la investigación educativa es baja (Serrano y Marcano 1999), por lo tanto, aunque sean las universidades y las Escuelas de Educación, las instituciones que mayor porcentaje de investigación producen en esta área, pero la misma no alcanza un papel protagónico para resolver los problemas que presenta el sistema escolar, lo cual permite afirmar que la investigación educativa que se realiza en las Escuelas de Educación está incidiendo de manera muy escasa en el mejoramiento de la calidad de la educación porque proyectan una muy pobre contribución en la producción de los conocimientos necesarios para lograr una educación liberadora.

Los resultados enunciados muestran la débil capacidad de las Escuelas de Educación para generar modelos educativos que permitan superar su vulnerabilidad y que conduzcan a una discusión crítica a partir de la cual se propongan y ejecuten estrategias de investigación-desarrollo, necesarias para responder a los desafíos de la productividad y competitividad en los que necesariamente deberían insertarse las Escuelas de Educación en la producción de modelos alternativos donde la investigación y con ella los postgrados, cumplan un papel direccional en la búsqueda de mayores y mejores niveles de calidad de vida y desarrollo, así como de una educación que dé respuestas a las particularidades regionales y nacionales, que se inserte en la realidad local como una vía para formar profesionales comprometidos a dar respuestas a las exigencias de su medio.

Por otra parte, no es posible inferir del análisis de los diseños curriculares o de las respuestas dadas por los actores que existan políticas consistentes de Educación y que permitirían definir un nuevo modelo educativo en el que la investigación educativa cumpla un papel primordial.

Los resultados antes descritos, limitan la inserción de las Escuelas de Educación en la sociedad que de la universidad se demanda; se muestran escasas evidencias en cuanto a la producción de los cambios necesarios para lograr la educación requerida por los nuevos tiempos y que obligan a redefinir, entre otros, los currículos, así como líneas, programas y proyectos de investigación. Los esfuerzos desarrollados por estas instituciones han estado dirigidos a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, no así a transformarlos o sustituirlos por procesos más integrales de formación donde la investigación cumpla un papel fundamental; por tanto, no han logrado cambiar el papel del docente como transmisor o mediador de conocimientos producidos en otras latitudes, cuestión ésta que coarta el desarrollo de la capacidad investigativa, produce una desarticulación de roles que diferencian al que hace docencia del que hace investigación y obstaculiza la superación del tradicional divorcio entre estas dos funciones, así como la formación de un docente pensante, creativo, cuestionador e innovador.

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

Las Escuelas de Educación parecen estar de espaldas al entorno externo cuando no proponen un acercamiento con las empresas, el mundo de la producción y de los servicios para ofertar el desarrollo de programas de capacitación, cooperación en la formación de recursos humanos, educación científica, intercambios de personal, todo ello como vía para enriquecer el acervo cultural, científico, tecnológico y humanístico de la sociedad.

En los procesos de globalización, las Escuelas de Educación de las universidades autónomas están llamadas a desarrollar educación de punta, objetivo que se logra a partir de procesos de investigación de carácter integrativo que se inserten en la sociedad a modo de lograr que el futuro docente, factor fundamental de este proceso, se entrene en la construcción y producción de conocimientos, adquiera saberes, habilidades, formación intelectual y profesional que le permitan desarrollar la capacidad de inventar, crear, juzgar, animar, arbitrar, administrar en las condiciones contemporáneas y hacerlo preferiblemente con conciencia profesional y también como lo plantea Núñez (1996. P. 88) con “una actitud axiológica que atienda el interés colectivo y a la educación como necesidad humana básica de la sociedad”.

Las Escuelas de Educación deben construir escenarios para su crecimiento y cualificación, donde la investigación sea un tema común para el diseño de políticas de formación de recursos humanos en esta área, que le permita prever las demandas futuras y presentes de ingreso y formación de recursos humanos bajo una dimensión real y posible, además con una práctica pedagógica apoyada en la investigación donde se destaque el papel que ésta cumple en la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Solo así podrán estas instituciones incorporarse a la sociedad del conocimiento y la información con las herramientas necesarias para abordar con eficiencia los procesos de globalización de la cultura y la economía en los que necesariamente Venezuela debe insertarse.

Los resultados anteriormente expuestos coinciden con la información aportada por los actores clave en la entrevista y que explica el porqué de esta tendencia en lo que se refiere a la pertinencia científica de los diseños curriculares; los actores clave reconocen su escasa pertinencia cuando dicen:

“En las Escuelas de Educación no se tiene claro la proyección de su currículo con la realidad”.

“Esta es una universidad donde prácticamente la academia va por un lado, la investigación por otro y la política va cabalgando sobre todos los esquemas que se construyen”.

“La universidad venezolana está a la cola de muchos procesos que ocurren en la realidad, no participa”.

“Yo creo que el currículo no tiene pertinencia porque ese se creó basado en la opinión de un grupo de personas que fueron quienes hicieron los cambios”.

“Nosotros no estamos dando respuesta a los problemas, debemos pensar que va a suceder dentro de pocos años con nuestros egresados”.

“El currículo ha ido perdiendo pertinencia en algunos planos por los muchos cambios que se han dado y en otros porque no fue realmente atendida la sociedad”.

“El currículo nunca ha tenido pertinencia, porque la pertinencia en ese caso vendría dada por la respuesta que la institución como tal debe dar al currículo”.

“Lo que yo sostengo es que no solamente esta universidad, sino muchas universidades estamos como de espaldas a la realidad”.

“Una cosa muy importante es la resistencia al cambio que hay en la universidad”.

“En el diseño del currículo, los profesores ponen por delante sus intereses particulares, y es que no queremos disponernos a cambiar”.

“La universidad está muy quedada respecto a formar un docente para una sociedad globalizada, es un problema nacional, y es que la universidad es muy lenta para dar respuestas”.

“La universidad autónoma necesita discutir sobre un currículum realmente emancipatorio con propuestas que puedan ser llevadas a la realidad”.

“El currículo no es pertinente con la oferta ni con el mercado ocupacional, porque los currículos siempre se diseñan desde adentro y no desde dentro hacia afuera, sino desde dentro hacia dentro, pensando que nosotros siempre tenemos la verdad”.

“Es importante que se conozca que la escuela nuestra ha sido una escuela desvinculada de los procesos organizacionales, comunitarios y de los educacionales del Estado”.

“El rol tradicional de facilitador es el que se ve reflejado en todo”.

Como puede observarse en los textos anteriores, quienes administran el currículo en las Escuelas de Educación, están en conocimiento de la escasa pertinencia de los diseños curriculares; sin embargo, pretenden explicar la situación aduciendo razones externas, haciendo responsables a los profesores y a la institución en abstracto, como si estos fueran una entelequia, siendo ellos quienes deben liderar el proceso de diseño y administración del currículo.

Los resultados develan que esos procesos tienen escasa calidad y la formación que se está ofreciendo a los futuros docentes obstaculiza el egreso de profesionales creativos y reflexivos, con una conciencia abierta y crítica que le permita, por una parte, constituirse en sujetos de su propio aprendizaje, y por la otra adecuarse y propiciar los cambios necesarios para producir una educación de calidad.

En ese sentido, las Escuelas de Educación no están asumiendo la responsabilidad de buscar y aportar soluciones a las demandas y necesidades propias de los estudiantes, a las carencias manifiestas en su entorno y en el mercado ocupacional y, en consecuencia, no están atendiendo a la necesidad de proponer nuevas formas de organización de las profesiones que ofrecen; lo que permite afirmar, retomando a Orozco (1997) que las Escuelas de Educación más que perti-

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

nentes están siendo funcionales porque han abandonado su papel frente a la cultura como instancia global donde la sociedad reflexiona sobre sí mismas; de allí que la sociedad y los cambios que reclama tienen una dirección que no se inserta en la labor cotidiana de estas instituciones, porque ellas no propician el consenso necesario y el diálogo permanente para interpretar la realidad social y los cambios que en ella se suceden.

Esta no articulación o desvinculación con el entorno interno y externo produce aislamiento entre los distintos actores institucionales y sociales, así como entre profesores y estudiantes, cuestiones que dificultan el logro de objetivos comunes y la definición de un perfil profesional que centre a estos últimos en procesos de aprendizaje más que de enseñanza y en la producción más que en la transmisión del conocimiento.

Ahora bien ¿Qué consecuencias ocasionan los diseños curriculares así concebidos en la formación de los docentes?

Las Escuelas de Educación no están aprovechando las oportunidades que brinda el diseño de los currículos para visualizar y proponer nuevas alternativas, vías o espacios para la aprehensión, comprensión y adecuación a los cambios vertiginosos que se suceden en la realidad. Los diseños curriculares son documentos instrumentales, insertos en una racionalidad pragmática, como acción racional dirigida a la solución de problemas, de carácter unilateral que no propician el diálogo, la comunicación permanente y la acción práctica de los estudiantes para ir instituyendo un marco referencial teórico y práctico a partir del cual puedan comprender las contradicciones de la sociedad en la que les toca vivir, y puedan vincularse con una práctica pedagógica emancipadora donde se construya y reconstruya el conocimiento como parte de un proceso social que ella (la escuela) debe aprehender y modificar a través de vínculos entre los sujetos que conlleven al ejercicio de una práctica comunicativa donde profesores y estudiantes hacen uso del lenguaje y la acción para asegurarse un contexto común de significados en un mundo intersubjetivamente compartido y no en un mundo objetivado.

Aparecen así las Escuelas de Educación, como islas en un contexto social en las que no tienen representatividad, se quedan en el marco de una racionalidad pragmática, alejándose como medio que facilite la acción comunicativa, la reflexión, el diálogo abierto y el consenso en algo vital para la institución, como es la formación de un docente con una mentalidad abierta a la reflexión, la crítica, el análisis, la creación y recreación del conocimiento en vinculación directa con la realidad social.

Esos diseños curriculares así concebidos y estructurados, inducen a un desempeño de tipo tradicional, de allí que no despiertan en estudiantes y profesores, intereses por procesos de conocimiento que coincidan con actividades de reflexión, con acciones emancipatorias, donde conocimiento y acción se instituyan en una unidad y conduzcan a la participación efectiva en el marco del autoconocimiento y la autorreflexión.

Los diseños curriculares, por el contrario, propician la autocomprensión objetivista de las ciencias en la cual no tiene lugar la subjetividad y menos aún la intersubjetividad, cuya meta es la reflexión como movimiento de la emancipación, básico para la comprensión de la vida social. Se presenta entonces, en estos documentos una visión fuertemente dominante del conocimiento profesional como aplicación de teoría y técnica científica a problemas instrumentales de la práctica, la cual se percibe como proceso para resolver un problema desde los procedimientos previamente establecidos (ajuste medios-fines); a partir de esta perspectiva no se perciben las situaciones de incertidumbre, inestabilidad y conflicto de valores, ante las cuales los procedimientos previamente aprendidos no permiten aportar soluciones viables, reales y eficaces.

Por último, los diseños curriculares de las Escuelas de Educación no propician la reflexión sobre la práctica, porque las disciplinas aparecen como módulos aislados que obligan al alumno a aprender por sectores, conocimientos que se fragmentan en asignaturas, donde es casi nula la posibilidad de aprender en una perspectiva de totalidad, campos interrelacionados como son el conocimiento científico, la vida social y la práctica pedagógica. Se administra el currículo más desde una perspectiva instrumental que desde la práctica; teoría y práctica se instituyen como ámbitos separados que alejan al estudiante de la posibilidad de reflexionar sobre la realidad en la que participa, sea esta institucional o social, para descubrir y estar en capacidad de acometer acciones que conduzcan a fomentar investigaciones que contribuyan a la construcción de modelos educativos para el desarrollo de la función docente, al desarrollo humano y al logro de la excelencia.

Las Escuelas de Educación ponen en evidencia, a través de sus diseños curriculares y de la ejecución de los mismos, un nivel de pertinencia científica que no es compatible con los desafíos que el presente y futuro demandan de la formación docente; la ejecución de los mismos, según señalan los actores clave, conduce a una pertinencia científica baja o muy baja, hay niveles de coincidencia hacia las categorías negativas.

La escasa pertinencia científica de las Escuelas de Educación y sus diseños curriculares es un problema nacional; según se infiere de la investigación, estas instituciones no establecen compromiso con su entorno interno y externo, se devela además, que no se definen y ejecutan políticas y estrategias para privilegiar la investigación como función a través de la cual la asunción de compromisos se hace más flexible y puede involucrar a profesores, estudiantes, así como a la institución misma.

El análisis pone en evidencia una escasa presencia de los aspectos y estrategias para la pertinencia científica, propuestos por el Núcleo de Vicerrectores Académicos para el logro de la excelencia y el compromiso social. Deriva del estudio que las Escuelas de Educación son entes aislados en un contexto que les demanda participación y compromiso con los distintos estamentos de la sociedad.

Esas instituciones de educación superior, según se desprende del estudio, no diseñan y menos aún desarrollan estrategias para incorporar como elemento

primario la producción de conocimientos, de allí su limitación para asumir compromisos frente a las transformaciones que exigen la introducción de nuevas y distintas modalidades de producción y transmisión del conocimiento, así como para desarrollar actividades que las conduzcan a transformarse a sí mismas y propiciar los cambios y adecuaciones necesarias en la sociedad.

Dados los resultados del análisis de la pertinencia científica, se pone en tela de juicio la incorporación de las Escuelas de Educación a la sociedad del conocimiento y la información, lo que conduce a que estas instituciones queden marginadas de los procesos de globalización de la cultura y la economía, procesos que se logran no sólo con la incorporación de tecnologías de punta, sino además, con el desarrollo de procesos investigativos pertinentes que en el caso de las Escuelas de Educación den respuesta a los problemas socioeducativos a nivel local, regional, nacional e internacional.

Referencias Bibliográficas

- Bereday, George (1968). **El método comparativo en pedagogía**. Barcelona: Editorial Herder.
- Brown, Frederick (1995). **Principios de la medición en Psicología y Educación**. México: Editorial El Manual Moderno.
- Comisión Nacional de Curriculum (1997). **Principios para la Transformación y Modernización Académico - Curricular en la Educación superior Venezolana**. Venezuela.
- Duverger, Maurice (1978). **Métodos de las Ciencias Sociales**. España: Editorial Ariel.
- Ferrer, Ferrán (2002). **La Educación Comparada actual**. Madrid: Ariel Educación.
- García Garrido, José L. (1982). **Educación Comparada Fundamentos y problemas**. Madrid: Editorial Dykinson.
- García Guadilla, Carmen (1996). **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Venezuela: Editorial Nueva Sociedad.
- García Guadilla, Carmen (1997). **Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina**. Caracas: Ediciones CRESALC - UNESCO.
- García Guadilla, Carmen (1997). **Pertinencia de la Educación Superior**. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- Grawitz, Madeleine (1975). **Métodos y técnicas de las ciencias sociales. Tomos I y II**. España: Editorial Hispano Europea.
- Krippendorff, Klaus (1990). **Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica**. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Noraida Marcano

Telos Vol. 9, No. 1 (2007) 130 - 167

- La Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación (1995). **Diseño Curricular**. Maracaibo.
- Marcano, Noraida y Serrano, María (1999). **Productividad de la Investigación en las Escuelas de Educación de las universidades autónomas**. Ponencia presentada en las cuartas Jornadas de Investigación Educativa. Valencia.
- Noah, H.J. y Eckstein, M.A. (1980). **La Ciencia de la Educación Comparada**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Núcleo de Vicerrectores Académicos del Consejo Nacional de Universidades. Comisión Nacional de Curriculum (1996). **Principios para la transformación y modernización académica por vía del Curriculum**. Venezuela.
- Núcleo de Vicerrectores Académicos. Comisión Nacional de Currículo (1997). **Principios para la transformación y modernización académica curricular en la educación superior venezolana**. Venezuela.
- Núñez, Iván (1996). **Participación de las organizaciones de docentes en la calidad de la educación**. Santiago de Chile. UNESCO.
- Orozco Silva, Luis (1997). **Modernización de la Educación Superior**. Caracas: FUNDAYACUCHO.
- Rosselló, Pedro (1982). **La Teoría de las Corrientes Educativas. Cursillo de Educación Comparada Dinámica**. Barcelona: Ediciones Promoción Cultural.
- Schneider, Fredrich (1986). **La Pedagogía Comparada**. Barcelona: Editorial Herder.
- Schriewer, Jurgen y Francesc, Pedró (1993). **Manual de Educación Comparada. Teorías, Investigaciones, Perspectivas**. Barcelona: Editorial Promociones y publicaciones Universitarias.
- Sierra Bravo, Restituto (1996). **Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios**. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Sutz, Judith (1997). **La Universidad latinoamericana y su pertinencia: Elementos para repensar el problema**. Caracas: Ediciones UNESCO - CRESALC.
- Trindale, Helgio (1997). **Evaluación Institucional y calidad académica; resistencia y construcción**. UNESCO-CRESALC.
- Tünnerman B., Carlos (1997). **La Educación Superior de América Latina y el Caribe en su contexto económico, político y social**. Colección Respuestas. UNESCO-CRESALC.
- Tünnerman B., Carlos (2003). **¿Qué tipo de universidad es pertinente para la construcción de la globalización alternativa desde América Latina?**. Disponible en: <http://iliades.org/documentos/articulos/tipodeunipertinenteconst.pdf>.

*Pertinencia científica de los diseños curriculares
para la formación de los docentes*

- Universidad Central de Venezuela (1996). **Reforma curricular de la Escuela de Educación**. Caracas.
- Universidad Central de Venezuela (1995). Diseño curricular. Caracas.
- Universidad de Carabobo (1995). Facultad de Ciencias de la Educación. **Rediseño curricular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Informe parcial correspondiente a los componentes de formación general, pedagógica y práctica profesional**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1996). **Diseño curricular de la Mención Matemática de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1997). **Diseño curricular de la Mención Docencia Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1997). **Reforma curricular de la Mención Educación Física, Deporte y Recreación de la Facultad de Ciencias de la educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1998). **Diseño curricular de la Mención Lengua y literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1998). **Reforma curricular de la licenciatura en Educación, Mención Inglés**. Valencia.
- Universidad de Carabobo (1998). **Informe sobre la reformulación curricular de la mención de Orientación**. Valencia.
- Universidad de Los Andes (1995). **Innovación curricular de los planes de estudios de la Licenciatura en Educación**. Mérida.
- Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación (1995). **Innovación Curricular de los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación. Versión definitiva del Diseño curricular de la Licenciatura en Educación**. ULA. Mérida.
- Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación (1995). **Innovación Curricular de los Planes de Estudios de la Licenciatura en Educación. Versión definitiva del Diseño curricular de la Licenciatura en Educación**. ULA. Mérida.
- Universidad de Oriente (1988). **Proyecto de reforma curricular de la Escuela de Educación**. Cumaná.
- Universidad de Oriente (1987). **Proyecto especial de Licenciatura en Educación Integral**. Cumaná.
- Universidad de Oriente (1985). **Catálogo general de la Universidad de oriente**. Cumaná.
- Velloso, Agustín y Francesc, Pedró (1991). **Manual de Educación Comparada**. Madrid: Editorial Promociones y publicaciones Universitarias.
- Villarroel, César (1997). **Calidad y acreditación latinoamericana para Latinoamérica**. Caracas, UNESCO-CRESAL.