

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA



TESIS

GESTIÓN DE UN MODELO DE PERFIL SISTÉMICO COMPLEJO
PARA LA CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE EN
CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES DE LA
FACHSE – UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO DE LAMBAYEQUE

AUTOR:

Bach. JAIME WILFREDO ALVAREZ MUÑOZ

ASESOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO

LAMBAYEQUE PERU
2019

**GESTIÓN DE UN MODELO DE PERFIL SISTÉMICO COMPLEJO PARA LA
CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE EN CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES DE LA FACHSE – UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ
GALLO DE LAMBAYEQUE**

PRESENTADO POR:

Bach. JAIME WILFREDO ALVAREZ MUÑOZ
AUTOR

Dr. MARIO SABOGAL AQUINO
ASESOR

APROBADO POR:

Dr. OYAGUE VARGAS MANUEL
PRESIDENTE

Dr. FELIX LOPEZ PAREDES
SECRETARIO

Dra. MIRIAM VALLADOLID MONTENEGRO
VOCAL

Dedicatoria

De todo corazón, a mis padres.

Quienes supieron orientar mi decisión de ser maestro.

A mis hermanos.

Por su constante aliento

A mis amigos profesores.

Por sus experiencias compartidas

A todos, gracias.

Agradecimiento

A todos mis maestros de posgrado de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo que dedicaron mucho tiempo en brindarme el conocimiento actualizado para una mejor y correcta formación en el posgrado.

Índice

Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Índice.....	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	1
CAPÍTULO I: ESTUDIO CONTEXTUAL DE LA REALIDAD	
PROBLEMÁTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA GEOPOLÍTICO	8
1.1. Ubicación.....	8
1.2. Origen, Evolución Histórico Tendencial del Problema.....	12
1.3. Características.....	17
1.4. Metodología.....	23
1.5. Población y Muestra	24
1.6. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	24
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1. Antecedentes.....	28
2.2. Teorías Base	30
CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS, MODELO	
TEÓRICO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA	60
3.1. Resultados.....	60
3.2. Modelo de perfil Sistémico complejo para la Caracterización Laboral del Docente en Ciencias Histórico Sociales	68
3.3. Desarrollo de la Propuesta.....	69
3.3.1. Características o Regularidades de la Problemática	69
3.3.2. El Modelo	71
3.3.3. Las Teorías.....	71
3.3.4. El Perfil Docente: Ciencias Sociales	71
Conclusiones.....	76
Sugerencias.....	77
Bibliografía.....	79
ANEXOS.....	83

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en gestionar los procesos de elaboración de un modelo de perfil sistémico complejo sustentado en las teorías del pensamiento sistémico, complejo; y, de la Formación docente para superar las deficiencias de caracterización laboral en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; de tal modo que haya integración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer, los profesores, en este campo profesional y que finalmente conlleve la potenciación de un perfil coherente, sistémico e integrador para orientar el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad. Metodológicamente, la investigación, ha sido orientada bajo los criterios del paradigma Socio crítico dado que se realiza una observación científico-social de la realidad estudiada utilizando las teorías más adecuadas que permiten describir y explicar el problema, prever su solución y proponer la tecnología con la que se logra tal fin. El tipo de investigación responde al carácter de tecnológico porque con las teorías que sustentan la investigación se elabora el/los instrumento/s que llevan a la propuesta de transformación de esa realidad; y, su diseño es diagnóstico prospectivo; pues se realizan un conjunto de análisis y estudios sobre las condiciones técnicas, científicas, económicas y sociales de la realidad futura con el fin de anticiparse a los resultados de su aplicación en el presente.

Palabras clave: perfil sistémico complejo, caracterización laboral

Abstract

The objective of this work is to manage the processes of elaboration of a complex systemic profile model based on theories of systemic thought, complex; and, of the Teacher Training to overcome the deficiencies of labor characterization in the processes of curricular management for the training of professors of the specialty of Historical Social Sciences of the FACHSE, of the National University Pedro Ruiz Gallo of Lambayeque; in such a way that there is integration between the skills, cognitive abilities and competences and the social and axiological behaviors that the professors must possess in this professional field and that finally entails the promotion of a coherent, systemic and integrating profile to guide the essential act of teacher training in that specialty. Methodologically, the research has been guided by the criteria of the critical partner paradigm since a scientific-social observation of the studied reality is made using the most adequate theories that allow describing and explaining the problem, foresee its solution and propose the technology with the that this goal is achieved. The type of research responds to the nature of technology because with the theories that sustain the research, the instrument (s) that lead to the proposed transformation of that reality is elaborated; and, its design is prospective diagnosis; A series of analyzes and studies are carried out on the technical, scientific, economic and social conditions of the future reality in order to anticipate the results of its application in the present.

Keywords: complex systemic profile, labor characterization

Introducción

Se inicia la introducción del tema mediante el desarrollo de la preocupación semántica del tema; en este sentido, se asume que un perfil profesional que caracterice a los egresados en las carreras sociales educativas constituyen un conjunto de roles, de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores necesarios que debe poseer el recurso humano determinado para el desempeño de una profesión de esta naturaleza y dinámica, conforme a las condiciones geo-socio-económico-cultural del contexto donde interactúan. Carriego (2017) considera que existen nuevas demandas que impone la sociedad del conocimiento al sistema educativo, ya que exige una redefinición del contenido escolar, de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje y de las relaciones formativas. Estas demandas llevan a una nueva consideración del concepto de calidad educativa y a una preocupación permanente por la mejora de los procesos y de los resultados. Briones (2006) sostiene que todas las sociedades contemporáneas enfrentan un desafío similar: elevar sus capacidades de generar conocimiento, de adquirirlo y de adaptarlo, de transmitirlo y distribuirlo a la población en su conjunto, de participar en su evolución y de comunicarlo. Tedesco (1999) por su parte, afirma que la educación tiene que ser capaz de responder ante los nuevos desafíos de mayor cohesión social, de participación política, de empleabilidad e ingreso al mundo laboral. Refiriéndose específicamente a los contenidos de la enseñanza, Narodowski (2005) propone pensar las mejoras del currículo en función de los problemas relativos al mundo del trabajo, de los avances tecnológicos y de la nueva configuración globalizada para atender la formación de identidades conscientes de su singularidad. La globalización ha implicado reformas en la educación a nivel mundial. Las necesidades actuales requieren que la educación responda al mismo ritmo de las transformaciones sociales y culturales. Los ciudadanos del futuro deben ser formados para “enfrentarse” a una totalidad compleja y esta debe orientarse a la formación de valores, de un individuo capaz de enfrentarse a las distintas dificultades y resolver problemas, de un ser más humano y con conciencia ambiental. Los retos que enfrenta la educación son muchos. Plantear soluciones y llevarlas a cabo debe ser un esfuerzo social, conjunto y coordinado. Si la educación mejora la sociedad se desarrolla y el ser humano progresa en sus condiciones, en caso contrario se corre el peligro de seguir anclados en el subdesarrollo, la desigualdad y la incongruencia con las exigencias de la sociedad actual. ¿Cuál es el estado actual de la educación? ¿Cuál es la problemática que la afecta? ¿Qué retos se le plantean? ¿Cuál debe ser el perfil actual del docente? Son algunas de las preguntas que encuentran, en este trabajo, tentativas de respuesta. Por otra parte

Lampert (2003) apunta que aunque la ciencia, la tecnología y la informática han favorecido el desarrollo de una parte de la población mundial, para otro porcentaje importante las condiciones básicas de vida se han deteriorado; además, indica que las diferencias en el crecimiento económico, capacidad tecnológica y condiciones sociales entre distintas zonas del mundo aumentan constantemente, nuestra realidad se encuentra inmersa en esta condición. Por su parte, López (2005) apunta que el sistema educativo latinoamericano actual no se ha adecuado al contexto de los estudiantes, pues no ha tomado en cuenta su realidad social y económica, sus necesidades y expectativas u origen étnico o racial. El autor indica que muchas de las reformas educativas implementadas en América Latina fueron concebidas para un “escenario educativo” muy diferente al actual. Es decir, las reformas realizadas, muchas de ellas con muy buenas intenciones, no se adecúan a la sociedad “moderna”, por lo que se podrían considerar obsoletas. Los sistemas educativos latinoamericanos han intentado educar en “igualdad” a una “diversidad”, lo que no ha dado los resultados esperados y han acrecentado los problemas de la educación. Entre algunas de las causas de esta problemática, Puryear (1997) señala la baja inversión en educación por parte de los gobiernos, administración ineficiente, sistemas centralizados que limitan la autonomía, deterioro de la profesión docente y obstáculos políticos. La educación deberá asegurar las habilidades y destrezas que permitirán la productividad requerida para competir a escala mundial, al igual que los valores e ideas que podrán generar una convivencia solidaria. Una de las premisas fundamentales es que ningún país podrá ser competitivo ni equitativo si no asigna a los recursos humanos la debida importancia (Bello, 2001, p. 15).

Rojas (2017) al referirse a la educación peruana para el siglo XXI dice que las escuelas han ido cambiando y modificándose según las necesidades y retos que le plantea la propia sociedad, sin embargo en el Perú se aprecia una parálisis paradigmática, tanto en las instituciones educativas como en la sociedad, de aceptar el cambio, pues todavía se enseña como en el siglo XIX cuando se está en el siglo XXI, las aulas de clase todavía están estructuradas en base al método frontal, esto es, una disposición centrada en el frente, con un punto de atención en la figura del docente facilitador de contenidos, y en una tecnología visual como la pizarra, la lámina o el data show, y en otras aulas hay un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas (masificación de la enseñanza), y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto (como el trívium medieval que consistía en gramática, lógica y retórica para saber que decir y como decirlo), en la que no se hace uso en la mayoría de los casos de las NTICs.

O en el mejor de los casos se hace uso como lo expresa De Miguel (2005) “El profesorado hace uso de la computadora, del proyector para mejorar su explicación y hacer más ágil su clase, se emplean recursos (presentaciones, simulaciones virtuales, contenidos multimedia, videos de youtube, etc), que puede haber preparado el propio profesor o que han sido elaborados por terceros (editoriales u otros profesionales...).” (p. 756) Como se puede apreciar en este último caso el único que se relaciona con el uso de la tecnología es el docente y aunque facilita de alguna manera el aprendizaje del estudiante y lo motiva visualmente pero sigue la misma educación “bancaria” es decir la pedagogía tradicional en que el único protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente, no se estimula el trabajo cooperativo y dialogante, y además que no fomenta el acceso a las NTICs por parte de los alumnos. En estas escuelas el enfoque psicologista, que según Bolaños y Molina (2007) “se centra en los análisis psicopedagógicos del individuo” (p. 92), casi no se percibe porque las necesidades, características, intereses, gustos y habilidades de cada estudiante no son casi tomados en cuenta o simplemente son ignorados; en cuanto al enfoque socio-reconstruccionista “que se centra en el individuo como realidad socio-cultural y en la sociedad como realidad sistemática e institucional” (p. 92). Ésta se percibe poco en las aulas de clases, a pesar que se invoca sus bondades en las facultades de educación y en las capacitaciones pedagógicas, y esto porque tiene más prestigio en la sociedad peruana el enfoque academicista “que se centra en la valoración de contenido cultural sistematizado y en el proceso de transmisión de ese contenido” (p. 92), y esta es la que predomina en la mayoría de las escuelas del Perú y sobre todo en las preuniversitarias, en que el aula y los estudiantes giran alrededor del docente, los contenidos se tornan como un fin en sí mismo y no como un medio para enseñar a pensar, a analizar, a valorar, para crear, para aplicar y para pensar sobre lo que pensamos, este enfoque además deja de lado el conocimiento cotidiano, “que es el que emana espontáneamente de la realidad y de la experiencia que el alumnado vive en forma cotidiana” (Sibilia, 2005, p. 809). Tomando en consideración lo expresado por Casanova (2012), un grave problema que acarrea nuestro sistema educativo es la gran cantidad de contenidos de carácter conceptual que intentan introducir en las cabezas de los estudiantes. Es decir, la cantidad de información que pretenden que se memoricen sin ni siquiera analizarla, aunque esto no suponga (como ocurre en la mayoría de los casos) ni más aprendizaje real ni mejor preparación para la vida. Sin embargo, las escuelas preuniversitarias hacen esto (aunque desde el año 2014 ya les ha prohibido publicitarse con ese nombre aunque sus prácticas pedagógicas siguen siendo las mismas) y los padres de familia avalan este tipo de enseñanza, porque ellos tienen la percepción que mientras más

llenen el cuaderno los profesores de contenido tan buenos serán, aunque esto derive en una educación rutinaria, poco interesante, desmotivadora para sus hijos, y por lo que se deja a muchas personas por el camino de la escuela y de la vida. En las escuelas peruanas como se pudo apreciar predomina el enfoque academicista que es un currículo excesivamente orientado a los contenidos de la cultura sistematizada y casi poco o en el peor de los casos nada al desarrollo de capacidades socioafectivas o emocionales, y eso a pesar que el grado de aprendizaje depende en gran parte del desarrollo cognitivo, emocional y social del estudiante. El sistema educativo peruano no hace casi uso de las NTICs, porque en su currículo nacional no se especifica su uso en el salón de clase. Y si se hace uso en algunas escuelas es junto con el enfoque analógico, lineal, dictatorial y memorístico que impera en la actualidad que es el academicista, que da más importancia a los resultados que a los procesos. Lo anterior lo sustenta lo expresado por (OREALC-UNESCO, 2013): Los modelos educativos y (...) los contenidos que forman parte del currículum actual y (...), en la mayoría de países latinoamericanos, en lo sustancial fueron diseñados para satisfacer las demandas de una sociedad muy distinta, y anterior, a la sociedad del conocimiento. Los cambios vertiginosos de las sociedades contemporáneas ponen en cuestión qué es lo que se debe enseñar y cómo se puede aprender mejor. (p. 9).

Delors (1996) señala que la escuela y los docentes deben asumir un nuevo papel; la escuela debe convertirse en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave para un mejor entendimiento de la sociedad del conocimiento, al mismo tiempo que los problemas de la sociedad deben entrar en las escuelas y el docente debe hacer entrar en contacto y guiarles en la propuesta y búsqueda de soluciones a estas problemáticas que se presentan en el entorno del estudiante. La escuela tiene que interactuar con la sociedad y aprender de él, salir de su aislamiento y endogamia, para de esta manera innovar y hacer frente a retos continuos, y en ellos las NTICs tienen un papel estratégico, porque darían una mayor integración de la educación en la dinámica social.

El trabajo de investigación se realiza en la Escuela de Educación de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación –FACHSE –, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo –UNPRG –, de Lambayeque; específicamente en la carrera de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía; el investigador plantea *el problema* desde el punto de vista factoperceptible; por eso dice que “se observa en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la

Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, deficiencias de caracterización laboral. Esto se manifiesta en la desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer en este campo profesional; lo que genera la ausencia significativa de un perfil coherente, sistémico e integrador que oriente el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad, de donde se deduce que el ***Objeto de Estudio***, de la investigación, son los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. ***El objetivo general*** consiste en gestionar los procesos de elaboración de un modelo de perfil sistémico complejo sustentado en las teorías del pensamiento sistémico, complejo; y, de la Formación docente para superar las deficiencias de caracterización laboral en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; de tal modo que haya integración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer, los profesores, en este campo profesional que conlleve la presencia de un perfil coherente, sistémico e integrador para orientar el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad. ***Los objetivos específicos*** responden a la estructura y elaboración de cada uno de los capítulos de la tesis, de manera que consisten en: 1. Estudiar las deficiencias de caracterización laboral que se presentan en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque mediante el análisis de los indicadores que se manifiestan en la desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer en este campo profesional; que generan la ausencia significativa de un perfil coherente, sistémico e integrador que oriente el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad; 2. Elaborar el Marco Teórico de la investigación mediante la selección y jerarquización de las teorías del pensamiento sistémico, complejo; y, de la Formación docente que permita la descripción y explicación factoperceptible de la problemática, la interpretación de los resultados estadísticos y la elaboración del Perfil Sistémico Complejo Ontológico y, 3. Presentar los resultados de la investigación, el Modelo Teórico y la gestión de los procesos de elaboración de un modelo de perfil sistémico complejo sustentado en las teorías del pensamiento sistémico, complejo; y, de la Formación docente para superar las deficiencias de caracterización laboral en los procesos de gestión curricular para la

formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. *El Campo de Acción*, es el proceso de gestionar los procesos de elaboración de un modelo de perfil sistémico complejo para superar las deficiencias de caracterización laboral en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. Y la Hipótesis causal de trabajo es la siguiente: si se gestionan los procesos de elaboración de un modelo de perfil sistémico complejo sustentado en las teorías del pensamiento sistémico, complejo y ontológico; y, de la Formación docente; entonces, se podría superar las deficiencias de caracterización laboral en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque; de tal modo que exista integración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer, los profesores, en este campo profesional que conlleve la presencia de un perfil coherente, sistémico e integrador para orientar el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad. Aunque suele parecer redundante, al presentar la matriz epistemológica, se considera su estructura de manera íntegra, esto permite especificidad y completud.

En el Capítulo I se describe el contexto en el que se realiza la investigación, la evolución histórica tendencial del problema redactado a manera de “El estado del arte”, la caracterización del problema, insistiendo en la comprensión de sus regularidades y finalmente la metodología utilizada. El Capítulo II muestra la selección de las teorías que sustentan el trabajo presentadas como Marco Teórico de la investigación, gracias a este constructo se ha elaborado la descripción y explicación de la problemática, la elaboración de los instrumentos de la investigación, el análisis e interpretación de los datos y la elaboración de la propuesta de carácter prospectivo. En el Capítulo III, se presentan los resultados, el modelo teórico y el desarrollo de la propuesta.

CAPÍTULO I

**ESTUDIO CONTEXTUAL DE LA
REALIDAD PROBLEMÁTICA DESDE
EL PUNTO DE VISTA GEOPOLÍTICO**

CAPÍTULO I: ESTUDIO CONTEXTUAL DE LA REALIDAD

PROBLEMÁTICA DESDE EL PUNTO DE VISTA GEOPOLÍTICO

1.1. Ubicación

La región de Lambayeque se caracteriza por un intenso y generalizado proceso de ocupación temprana y serranías adyacentes, determinado por antecedentes previos de asentamientos precerámicos, el desarrollo relativamente temprano de tecnología agraria y domesticación de plantas, la emergencia de centros ceremoniales con arquitectura compleja, estratégicamente ubicados en las cabeceras de cada uno de los valles, en una zona ecológica que permite rápido acceso, control e influencia hacia la sierra alta y tierras bajas que corresponden a una unitaria tradición cultural norserrana que alcanza niveles de influencia hasta los valles medios de la costa e incluyen los valles de Jequetepeque por el sur y Olmos por el norte, asociada la llamada cultura Pacompampa y a las tradiciones de la vertiente oriental. Sus primitivos habitantes han jugado un importante rol en el proceso creativo y evolución de la temprana cultura peruana, su territorio estuvo ocupado por la Cultura Gallinazo, sobre cuya base se desarrolló en seguida la Cultura Moche. La Cultura Moche se inicia alrededor del año 0 de la era cristiana y finaliza alrededor del año 750 D.C. Se desarrolló en toda la Costa Norte del Perú, en algunos lugares como los valles Chicama y Moche terminó antes del año 600 y en otros, como en Pampagrande (Chiclayo), duró hasta el citado año 750 D.C. Mientras la Cultura Lambayeque corresponde a los períodos del horizonte medio y del desarrollo regional tardío o intermedio tardío. Se inicia alrededor del año 700 de la era cristiana y se mantiene incluso bajo el dominio colonial español (1532), sufriendo en ese periodo el dominio Chimú desde 1530, y el dominio inka desde 1470. En la época de la independencia y emancipación, siendo Trujillo la mayor de las Intendencias en que estaba dividido el Perú, abarcaba los actuales departamentos de Tumbes, Piura, Lambayeque, La Libertad, Cajamarca y Amazonas, entre las poblaciones más importantes de la Intendencia de Trujillo estaban las Villas de Lambayeque, las que destacaban por su actividad, su cultura y su comercio. En la época Republicana, la creación del departamento de Lambayeque con su capital la ciudad de Chiclayo, el 1º de diciembre de 1874, concentró en Chiclayo el poder político, judicial, administrativo, comercial, industrial, educativo, cultural, eclesiástico y militar, así como la conexión de la ciudad de Chiclayo con el mundo externo a través de la exportación del azúcar y otros

productos, utilizando para ello los ferrocarriles y los puertos de Eten y Pimentel. Casi la totalidad del departamento presenta una dilatada llanura de terreno exuberante, surcado por los ríos La Leche, Lambayeque, Zaña, etc., que corren de Este a Oeste, para desembocar en el mar. La franja de la playa, comprende una extensión de noventa millas marinas, que se dirige de sureste a noreste, rodeada de pequeños médanos de arena, su inmensidad marítima está limpia de escollos y arrecifes, sin peligro para la navegación. La franja desciende hacia el mar y el oleaje rompe más o menos a 500 metros a la orilla, accesible para lanchas de madera y caballitos de totora, que constituyen atractivo para la industria turística, que es la principal actividad de los puertos y caletas del litoral. La altura oscila entre los 4 m.s.n.m. (distrito de Pimentel - provincia de Chiclayo) y en la sierra a 3 078 m.s.n.m. (distrito de Incahuasi - provincia de Ferreñafe). Está irrigado por los ríos Olmos, Motupe, La Leche, Chancay, Zaña, Cascajal, Riachuelo, San Cristóbal, que tiene caudal propio. El río Chancay es el más importante y recibe aguas del río Chotano antes de la represa de Tinajones y da origen a los canales Taymi, Lambayeque, Pátapo y al río Reque; este último conocido también como río Eten, antes de su desembocadura al mar.

La Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, es la institución de formación profesional del más alto nivel académico en el Departamento de Lambayeque, y que por sus fines fundamentales, metas y objetivos, se ha ganado un posicionamiento que es importante mantener y desarrollar.

Esa significación histórica es el resultado de la labor académica realizada por sus autoridades de las 14 facultades con sus 26 escuelas profesionales y su escuela de Postgrado, pero al mismo tiempo es producto de la presencia de sus egresados, cuya profesionalización es reconocida dentro y fuera del país.

Este posicionamiento académico ganado a través de la formación de profesionales multidisciplinarios, le permiten dotar a la sociedad de recursos humanos profesionales altamente calificados, para atender las necesidades de desarrollo de su ámbito de influencia y del país.

La fructífera vida de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, ya es parte de la historia del Departamento de Lambayeque y por ende del país, caracterizándose por ser la líder

del norte en la formación profesional, cuyos egresados han logrado ocupar puestos de trascendencia nacional y mundial.

Los profesionales egresados de las aulas de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo a través de la historia, no solamente han dejado bien puesto el nombre de su Alma Mater, sino que han cumplido con ética, eficiencia y responsabilidad la función encomendada por el país.

Hablar de la trayectoria de la presente Casa Superior de Estudios, es remontar al 17 de Marzo de 1970, fecha hasta que coexistieron en este departamento, la UNIVERSIDAD AGRARIA DEL NORTE con sede en Lambayeque, y la UNIVERSIDAD NACIONAL DE LAMBAYEQUE, con sede en Chiclayo.

Ese día mediante el Decreto Ley No. 18179, se fusionaron ambas universidades para dar origen a una nueva, a la que se tuvo el acierto de darle el nombre de uno de los más ilustres lambayecanos: el genial inventor, precursor de la aviación mundial y héroe nacional, Teniente Coronel PEDRO RUIZ GALLO.

Nacida así la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, tuvo como primer Rector al Ing. Antonio Monsalve Morante (1970-1973), le sucedieron como Rectores, el Ing. Hernán Chong Chappa(1974-1979), el Ing. Manuel Cisneros Salas (1981-84), el Ing. Ángel Díaz Celis (1984-1988), y como Presidente de una Comisión de Reorganización, al Dr. Arnaldo Medina Díaz (1970-1972), al Ing. Enrique Vásquez Guzmán (1974), al Ing. Pedro Casanova Chirinos (1974-76), y al Ing. Demetrio Carranza Lavado (1976-77). Al Dr. Sigifredo Orbegozo Venegas le correspondió ser Presidente de la Comisión Transitoria de Gobierno designada para solucionar el último conflicto de autoridades.

La docencia que tiene como responsabilidad formar a los profesores de Educación, en la FACHSE, proviene, en su mayoría, de los Institutos Pedagógicos y, poseen las características propias de la educación tradicional; han accedido a los claustros universitarios después de haber cumplido con el proceso de su Complementación Académica, de acuerdo a Ley. Los hábitos mentales de su formación primera son duros de romper; sin embargo son conscientes que los estudiantes de Educación Primaria, de acuerdo con Cuzquén (2013), tienen exigencias de urgente tratamiento escolar. Por ejemplo, necesidad de subsistencia, referida a las necesidades fisiológicas; la salud física y emocional, se constituyen en aquellas de imprescindible y permanente atención,

ya que son necesarias para la vida; necesidad de protección que demanda el niño o niña para ser resguardado(a) de daños o peligros, amparándolo (a), constituyéndose en una obligación de sus entornos más cercanos como son el hogar, la escuela, el estado y la sociedad en pleno; necesidad de afecto, referida al clima emocional que exista en el hogar, las expresiones de afecto, apertura para pasar momentos agradables, la forma en que se trata y guía al niño y niña va a tener una influencia decisiva en la estabilidad emocional; necesidad de entendimiento, relacionada a la necesidad que tienen los niños y niñas para tratar de comprender su mundo interno y el que les rodea, así como al desarrollo de las capacidades mínimas que les permitan hacerlo, en suma desarrollar su formación integral pero la Región Lambayeque se ha estancado en el desarrollo de la calidad educativa básica, porque 87 de cada 100 estudiantes no logran las capacidades mínimas en matemática y 69 estudiantes de cada 100 no lo consiguen en lenguaje (ECE:2012). A pesar de que el 92% manifiesta que le gusta asistir al colegio y el 63% le gusta trabajar en grupo; necesidad de participación, la persona un ser social por naturaleza está ligada a la decisión de la persona para intervenir en el gobierno de las diversas organizaciones, pero su complemento es la responsabilidad; necesidad de ocio tal como la encontramos en la taxonomía de Max – Neef, el ocio y la creación parecen ser inseparables si se interpreta al primero como el “estado de conciencia y espíritu que invita a todas las musas”, el ocio no es sinónimo de holgazanería, es la necesidad humana más conocida como recreación; necesidad de creación; pues, el ser humano, por su propia naturaleza, es un ser único e irrepetible, capaz de crear y recrear su mundo interior y el exterior; sin embargo la educación memorística, frena cualquier intento de expresión creativa y va coactando esta necesidad hasta que luego de muchos años la capacidad de innovación se ve afectada, tanto así que se convierte en el talón de Aquiles de la competitividad del país, porque el mundo lo demanda como uno de los 12 pilares fundamentales en toda economía; necesidad de identidad, se relaciona a la búsqueda, encuentro y reconocimiento con sus raíces, con su cultura y sus ancestros. Sin embargo la globalización ha dinamitado las fronteras y el mundo es uno solo, ya se están perdiendo los rasgos característicos que nos hacían idénticos culturalmente y ese hecho puede generar conflictos existenciales que se deben prevenir. En Lambayeque la escuela desatiende ese aspecto porque solamente el 54% de los docentes atienden esta necesidad, a pesar de tener una riqueza cultural impresionante, que también es menospreciada por los medios de comunicación alienantes; necesidad de libertad, que es la facultad de pensar, hablar y hacer lo que la persona desea sin atentar contra otros,

concluiremos que la libertad que se practica no es la adecuada. En la escuela toda imposición irracional es una coacción a la libertad. Por ejemplo en la Región Lambayeque el 25% de estudiantes manifiestan que fueron retirados del colegio por no poseer el uniforme de educación física, el 42% reporta que desaprobaban matemática por realizar los ejercicios de una manera diferente a la explicada en clase, ambos datos permiten vislumbrar una dosis de imposición y atentado contra la facultad de actuar diferente, las que se constituyen en faltas a la libertad que deben tener nuestros niños y niñas en todas las instituciones educativas y cada espacio de sus vidas. Estas exigencias generan el interés sostenido para la realización de esta investigación.

1.2. Origen, Evolución Histórico Tendencial del Problema

La función característica del docente empieza desde las sociedades primitivas hasta finales del s. XIX. Dentro de las sociedades primitivas, se destaca las características de la función docente en Mesopotamia, Egipto, Grecia, Roma y la Edad Media. El proceso de formación docente institucionalizado comienza en el Perú Republicano con la decisión de Don José de San Martín, tomada en 1822, de crear la Escuela Normal de Varones que fue dirigida por Diego Thomson dentro de los cánones del Modelo Lancasteriano. Posteriormente, en 1833 el gobierno de José de Santa Cruz creó la Escuela Normal Femenina, instaurando una formación docente para las damas con una orientación de capacitación en las áreas relacionadas con la economía doméstica. El primer gobierno de Ramón Castilla promulgó en 1850 el reglamento de Instrucción Pública, creándose un contexto dentro del cual se proyectó la Escuela Central de Lima que inició su funcionamiento, posteriormente, en 1859 durante el gobierno de Echenique. En 1876, complementando el proyecto anterior se estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima bajo la dirección de las hermanas del Sagrado Corazón, institución que continua en funcionamiento bajo la denominación de Instituto Superior Pedagógico de Mujeres de Monterrico. Durante el gobierno de Eduardo López de la Romaña, en 1901, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción que distinguió por primera vez en términos legales entre docentes primarios y docentes secundarios. Afianzando la distinción anterior, en 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios. En 1929 se fundó el Instituto Superior Pedagógico de Varones dentro de un

clima sensible a la influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica ubicable en el ámbito de las ciencias del espíritu. Sin embargo, la década del treinta estuvo políticamente conmocionada por los efectos de la Revolución Rusa, por las implicancias sociales y culturales de la Teoría de la Evolución, por la presencia del Psicoanálisis y por la difusión del pensamiento marxista que pretendió proporcionar una nueva concepción de la historia, del hombre y de la sociedad. Este nuevo contexto social, político y cultural, post colonial, condicionó fuertemente el surgimiento, en el seno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de los partidos políticos que se encuentran, todavía vigentes en el Perú, y la participación activa de los jóvenes en los movimientos en pro de la reforma universitaria, preconizada desde Córdoba (Argentina) como estrategia de cambio social. De este modo se entiende que la efervescencia política haya conducido al receso por ocho años del Instituto Pedagógico Nacional de Varones que se reabrió en 1940. En 1941 se promulgó una ley que suprimió el calificativo de “Menores” para las universidades de provincias y que reconoció que la Universidad de San Marcos podía continuar calificándose de Universidad “Mayor”. Dentro de este marco institucional la Facultad de Letras de la mencionada Universidad tenía una sección que ofrecía cursos de Pedagogía desde 1925. En 1947 se inicia la formación docente profesional en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. De esta manera se instauró un currículo universitario distinto al del Instituto Pedagógico y al de las Escuelas Normales de la época en tanto que ponía énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada. Al mismo tiempo el cuerpo docente estuvo constituido por profesores especialistas de las Facultades de Letras y de Ciencias de la Universidad de San Marcos, a los que se añadió un pequeño grupo de profesores que tenían formación pedagógica adquirida en las escuelas normales y que habían ingresado a la universidad para obtener un grado académico universitario. La presencia de la Facultad de Educación marca un cambio sustancial en la modalidad de la formación docente en el Perú en tanto que por más de 126 años estuvo restringida a las escuelas normales e institutos pedagógicos sin la presencia de las universidades, pese a que Lima cuenta con la Universidad más antigua de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551. La presencia disminuida de la universidad peruana en la formación docente se mantiene hasta la fecha si se considera que un estimado hecho en 1993, en la parte estadística del Diagnóstico General de la Educación publicado entonces por el Ministerio de Educación

(MED), informa que el 87% de los docentes en servicio han estudiado en un Instituto Superior Pedagógico y solamente el 13% en una Universidad. Esta situación, aunque puede haberse modificado actualmente a una proporción de aproximadamente un 70 % para los Institutos Superiores Pedagógicos, contrasta no sólo con Estados Unidos y los países de la Comunidad Europea sino también con la de los de países vecinos como Chile y Colombia en los que la presencia de la Universidad en la formación docente, como ente ejecutor o conductor es dominante. Asimismo, es oportuno subrayar que la mayor inversión del MED en los últimos 30 años no ha sido en formación docente sino en capacitación. Por ejemplo, durante el proceso de la reforma de la educación iniciado en 1972, al amparo de la Ley N° 19326, el gasto público estuvo dirigido principalmente al denominado reentrenamiento docente destinado a remediar las deficiencias detectadas en el sistema de formación docente. En la última década, en 1995 se inicia el programa de capacitación conocido como PLANCAD que según cifras oficiales ha capacitado a 181,787 docentes primarios y secundarios con un costo no menor de 478,567 millones de dólares USA de la cooperación financiera multilateral reembolsable. Sin embargo, no se ha producido ningún programa de envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en 1970 era percibido como muy deficiente. La política del estado peruano ha sido de indiferencia frente a la formación docente y de inversión posterior para pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su formación profesional. Por usar una metáfora, el Ministerio de Educación del Perú en los últimos 30 años ha hecho crecer a sabiendas el árbol torcido para luego gastar dinero en intentar, infructuosamente, enderezarlo. Dentro de este contexto histórico, a partir de 1970, es claramente visible la tendencia del MED a preconizar que el mecanismo fundamental para mejorar el sistema educativo es el cambio del currículo y el mejoramiento de la didáctica. De esta manera el currículo oficial de formación magisterial, impartido a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación Magisterial y Capacitación, y los Currículos de los Programas de Capacitación han tenido como nota dominante el haber hipertrofiado la cantidad de horas dedicadas a difusos temas curriculares y didácticos y a minimizar o suprimir las horas dedicadas a disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas. Los efectos negativos se manifiestan no sólo en un deterioro de la cultura científica y humanística de los docentes sino también en un empobrecimiento extremo de los aprendizajes de nuestros escolares. Asimismo, los estudios internacionales sobre la determinación de la calidad de los servicios brindados por los sistemas educativos otorgan un escaso valor a

los currículos, los cuales, simplemente, no aparecen explícitamente en las tablas de evaluación como es el caso de los criterios utilizados para la asignación del premio más importante a la calidad de la educación en los Estados Unidos denominado The Malcolm Baldrige National Quality Award. Sobre una tabla de mil puntos los valores más gravitantes se otorgan a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, a los desempeños de los docentes y a la gestión del personal directivo y de apoyo de los centros de educación. Esto significa que en el país donde se ha inventado las teorías de la calidad, la evaluación de la educación no descansa en el análisis de documentos, a los que se reducen los currículos, sino en el análisis y medición de procesos reales como son los aprendizajes y las capacidades de los escolares, los desempeños y las capacidades de los docentes para impartir conocimientos y dirigir el aprendizaje. También se valora en alto la creación de instrumentos de evaluación y ayuda de enseñanza, y la competencia del personal directivo para la administración académica y la gestión en interacción con la comunidad social de apoyo. La creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación, como consecuencia de la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, ha reforzado la mixtificación del currículum como variable fundamental para producir el mejoramiento de la educación y la tendencia a orientar el mayor volumen del gasto hacia la capacitación. La creencia infundada y autoritaria de que existe una única manera de formular correctamente el currículum, en este caso, de supuesta tendencia constructivista, se ha expresado claramente en la ejecución del plan Nacional de Capacitación Docentes (PLANCAD) y del denominado Plan Piloto de Formación Docente. No hemos registrado fecha exacta del inicio del PLANCAD aunque su justificación aparece explícita en el Diagnóstico General de la Educación publicado en 1993 por el Ministerio de Educación. Tampoco existen disponibles cifras suficientemente informativas sobre el gasto realizado con cargo a los préstamos de la cooperación Internacional.

En el fascículo titulado Memoria PLANCAD -GTZ-KTW 1998-2001 Perú se registran datos sobre cobertura sólo a partir de 1998, sin embargo en el artículo de Ricardo Cuenca titulado El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación (2001) se proporciona cuadros que incluyen información sobre metas de atención cumplidas desde 1995. Según estas cifras y las proporcionadas por la GTZ, el PLANCAD habría capacitado a 181,787 Docentes hasta el año 2003, sin embargo sólo hemos podido registrar

información económica, a partir de 1997, sobre la inversión asignada al servicio de capacitación de educación primaria y, a partir del año 2001, sobre el financiamiento destinado al servicio de capacitación en secundaria. Hasta donde conocemos, no existe ningún estudio de evaluación seria de los resultados académicos en términos de logros y de la gestión administrativa del PLANCAD, programa que tiene la imagen pública de ser el de mayor magnitud a cargo de DINFOCAD. En cuanto al Plan Piloto de Formación Docente, se ha ejecutado el Plan de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan de Modernización de la Formación Docente y el Proyecto de Reforma de la Formación Docente. Al respecto, sólo conocemos informes tipo memoria pero no estudio científico alguno de evaluación de estas actividades. Las cifras de la inversión realizada para la ejecución del Plan Piloto de Formación Docente tampoco están publicadas, hasta donde sabemos, pero es visiblemente menor que la atribuible al PLANCAD, aunque la medida aproximada de la diferencia no sea calculable debido a la inexistencia de cifras suficientes accesibles a los investigadores. Lo que puede afirmarse razonablemente en base a las investigaciones sobre aprendizajes y capacidades cognitivas de escolares realizadas por UNESCO y por la OECD y la evaluación de la formación académica de los docentes peruanos, dirigida por el autor de este informe en marzo del 2002, es que pese a, al menos, seis años de ejecución del PLANCAD (1995-2000) y del Plan Piloto de Formación Docente hay indicios significativos de que los muy bajos rendimientos de los escolares peruanos en las mediciones internacionales antes mencionadas tienen una relación directa con la muy deficiente formación pedagógica, científica, tecnológica y humanística mostrada por 95,219 docentes peruanos titulados en Institutos Superiores Pedagógicos (un número importante pero indeterminado de ellos fue capacitado por el PLANCAD) que fueron evaluados mediante catorce pruebas de suficiencia profesional, cada una en dos versiones equivalentes, en el mes de marzo del año 2002. Los indicadores estadísticos más relevantes se muestran en los cuadros 20-29. Los hechos anteriormente descritos plantean la urgencia de someter a prueba una hipótesis que asocie los muy débiles rendimientos de nuestros escolares con una orientación académica inadecuada de la formación docente por parte del MED y de la capacitación mediante un proyecto de investigación que, lamentablemente, ha carecido, hasta la fecha, de toda expresión de simpatía por parte de los organismos nacionales e internacionales de financiamiento. Dentro de esta perspectiva resulta relevante tomar como evidencia disponible y material de reflexión los cinco fascículos publicados por la DINFOCAD como currículos de

formación docente en la especialidad de educación primaria y de comunicación, ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales en la especialidad de secundaria. Todos estos documentos reconocen seis áreas curriculares para la educación secundaria y siete para la educación primaria pero en ninguno de ellos figuran los conceptos de ciencia, tecnología, cultura humanística, etc. Dichas áreas, a su vez, están definidas mediante contenidos imprecisos, difusos y desactualizados. Asimismo se aprecia una presencia hipertrofiada de los temas pedagógicos y curriculares y una presencia minimizada de los temas de las disciplinas científicas que tienen valor instrumental para adquirir otros conocimientos y para aportar el sistema conceptual requerido para comprender mejor la compleja sociedad contemporánea y las peculiaridades de la pluriculturalidad del Perú. Respecto de lo último, ninguno de los documentos mencionados apertura cursos de lenguas andinas o amazónicas. Docentes formados con deficiencias tan acusadas en el saber y en el pensar parecen reflejarse sin mayor distorsión en los pobres rendimientos de sus alumnos y en sus pobres rendimientos en las pruebas de suficiencia profesional antes mencionadas. Aunque el curriculum no es una variable sustancial para el cambio educativo; en este caso, considerando que es aplicado uniformemente a nivel nacional con el carácter de documento de cumplimiento obligatorio, puede estar funcionando como un instrumento mediocrizante asociado a graduaciones masivas que no satisfacen mínimos estándares académicos y que propician el surgimiento de cuadros de dirección con formación científica y cultural pobre, cuyo desempeño, naturalmente, tiende a la reproducción y perpetuación de un sistema educativo de espaldas a las creaciones científicas, tecnológicas y humanísticas que sustentan el desarrollo social.

1.3. Características

No solamente en la FACHSE sino que la caracterización del docente excelente o del mejor docente no puede concebirse sin entender que cada docente se construye en un contexto que le hace particular. Por un lado, por los significados que se sitúan en los espacios asociados al ámbito universitario y, por otro, por la cultura organizacional construida y reflejada en cada una de las facultades de formación profesional. Para los efectos de este trabajo se define como docente universitario “excelente” aquel docente

que desarrolle un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios. (Álvarez; García; Gil, 1999). Entendiendo que el espacio universitario es complejo y transpira una diversidad cultural que se refleja en los distintos sujetos que la conforman, esta diversidad también se hace evidente en sus procesos y prácticas cotidianas universitarias. Los perfiles de calidad docente son una forma de categorizar cualidades ideales de un profesor universitario, estos se identifican, sobre todo, con la aparición de mecanismos de evaluación y acreditación institucional. (Quirós y Jiménez 1991; Álvarez, García y Gil 1999). Parte de los perfiles del docente universitario califican al docente que cumple con todos los criterios establecidos como “excelente”, “el buen profesor”, “el maestro eficiente” o “el profesor mejor valorado”. Existe una producción sobre perfiles del docente universitario que, como ya se citó, surge de propuestas retóricas y se asocian más con el deber ser. Esta producción se orienta hacia la prescripción de las acciones del docente universitario en su labor, no sólo en el aula, sino además como investigador y promotor de la transformación social. Otros perfiles han surgido como producto de los estudios que han desarrollado propuestas de evaluación del desempeño del docente desde el estado teórico de la docencia en general. La revisión de perfiles y evaluaciones del desempeño del docente universitario sugiere que su construcción implica considerar la tarea y el ejercicio académico como aquel que trasciende la enseñanza y abarca cualidades y atributos que le son particulares a la educación superior, entre ellos el trabajo formal de investigación y de extensión docente que por tanto, la hacen ser más extensa con respecto a la docencia en general. La función docente incorpora en una triple dimensión de saberes profesionales –académicos, de investigación y de formación–, los que se traducen como una trilogía de ser, saber conocer y saber hacer. El primero incorpora los aspectos axiológicos y éticos y enmarca los determinantes actitudinales y valorativos; los segundos, más reconocidos en el perfil del docente universitario, están condicionados por la disciplina que se enseña y en la que se reconoce una heterogeneidad y diferenciación en el contenido, su estructura como conocimiento; y por último, los terceros abarcan las habilidades y procesos intelectuales que le son propios a su disciplina y que en consecuencia involucran su dimensión pedagógica. (Quirós y Jiménez, 1991). Sin embargo, el cumplimiento de estos perfiles se enfrenta a la distancia que prevalece en las prescripciones puesto que, en ocasiones, tienden a generalizaciones que no son sensibles a los distintos espacios académicos (sub-mundos para Berger & Luckman; 2003, sub-culturas para Robbins; 1994) de

acuerdo con cada facultad. De ahí el valor de reconocer las cualidades de excelencia del docente al recurrir a la evaluación que considera la recolección de información de las realidades contextuales a cada ejercicio docente. El desarrollo de la evaluación de la calidad docente en la educación superior, sobre todo en los Estados Unidos, Australia y Europa; particularmente en Gran Bretaña, evidencian un desarrollo teórico y metodológico importante, que ofrece elementos que pueden orientar la investigación del docente universitario y en particular del docente excelente. Estos elementos son discutidos más adelante con el fin de identificar los aportes y pertinencia con la realidad.

Las dimensiones que explican “la excelencia” del docente universitario y su quehacer

De la revisión y análisis de los reportes investigativos surgen dos categorías de análisis:

- El carácter histórico de las construcciones acerca del concepto de docente universitario y de las configuraciones de la práctica del profesor universitario y,
- La multidimensionalidad de este concepto, su construcción así como del mismo ejercicio docente.

El reconocimiento del carácter histórico en la constitución de la práctica docente surge como comprensión de que la actividad humana es el reflejo de entramados sociales e individuales, que interactúan dialógicamente, en un contexto y un momento histórico en la cual está inserta y la determina, así lo pedagógico refleja las interpretaciones que el docente hace de los entramados según los momentos y el espacio en el que se encuentre.

Otro elemento sustantivo es el carácter multidimensional de la tarea docente. Ninguna de las investigaciones analizadas señala una jerarquía que otorgue primacía a alguna dimensión en particular.

La dimensión personal

La dimensión personal incorpora las acciones asociadas al ámbito de empatía en las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes. La significatividad de esta dimensión se reconoce en los altos coeficientes de correlación mostrados con respecto al logro educacional pretendido. Cashin (1988) reportó, después de analizar diversos estudios correlacionales, que el aprendizaje de los estudiantes y las relaciones

interpersonales que establece el docente tienen una correlación de 0,31, la cual considera “prácticamente útil” por ser un objeto de estudio complejo y perteneciente a las ciencias sociales. Marsh (1990) por su parte, señala que el entusiasmo mostrado por el docente, en el acto educativo, presenta correlaciones que van desde 0,43 a 0,319 con cada uno de los siguientes elementos: el valor del aprendizaje, la claridad y organización de la clase, las interacciones grupales, con la interacción personal, amplitud de los conocimientos, las evaluaciones y calificación, las lecturas y trabajos asignados. Y sólo presenta una correlación baja de 0,07 con la carga de trabajo y su dificultad. Los resultados reportados por Young y Shaw (1999) indican que entre las características predictoras en un perfil de un docente efectivo se encuentra “la motivación hacia los estudiantes para hacer su mejor trabajo” con un coeficiente R^2 de 0,796 y “la comunicación efectiva” con un coeficiente R^2 de 0,863, por otro lado al aplicar una función discriminante aparece “el respeto hacia los estudiantes” con una media de 7,94 en una escala de 1 a 10. El docente como persona ve reflejada su condición humana en sus relaciones, mismas que explicitan los valores con que comulga y que se asocian con las creencias y teorías implícitas que marcan las rutas de conversación, trato y aceptación hacia otros. La coherencia entre el discurso del deber ser como persona y su praxis como docente es un requisito tanto deseable como indispensable (Campo, 2001) porque el docente señala lo que espera que aprendan los estudiantes y modela valores y calidades comportamentales que también son apprehendidas por los estudiantes. Los rasgos dentro de esta dimensión se pueden categorizar de acuerdo con el ámbito de relación personal. Según lo anterior se pueden citar cuatro categorías: la interacción docente, los valores asociados a la interacción docente, la promoción del aprendizaje y la actitud hacia la docencia.

La dimensión disciplinar

La dimensión disciplinar se asocia con el profesor por su relación con el conocimiento de su disciplina. Empero, una evaluación del docente deberá considerar que para su valoración la opinión de los estudiantes aquí no es suficiente, pues los niveles de profundización y manejo disciplinar no les permiten la emisión de juicios de valor al respecto, lo cual sí podrían hacer docentes pares o colegas del profesor. Esto último debe ser de especial atención para los procesos de evaluación en los ámbitos institucionales en virtud de que requieren procesos sistemáticos y colaborativos, esto es, considerar diversas fuentes para la valoración de los docentes. Existen, sin embargo,

esferas de la dimensión disciplinar que atañen y son reconocidas por los estudiantes por su conexión con lo pedagógico, por ejemplo, el dominio del contenido disciplinar, o sea el manejo que refleja en la estructura conceptual y procedimental de lo que enseña está libre de improvisación y tiene pertinencia con el entorno cultural y específicamente de la profesión. La investigación sobre esta dimensión incluye los factores asociados que plantean un dominio de la estructura conceptual de la disciplina. Young & Shaw (1999) reportan que el conocimiento del contenido disciplinar obtuvo mayor media aritmética, 8,06, en una escala de 1 a 10 como predictor de la efectividad docente. Sin embargo, en los perfiles propuestos por los autores no aparece ninguna característica asociada a esta dimensión. Mientras que Marsh (1990) reporta que “la amplitud de conocimientos” muestra correlaciones entre 0,454 y 0,327 con el valor del aprendizaje, la claridad y organización de la clase, las interacciones grupales, con la interacción personal, amplitud de los conocimientos, las evaluaciones y calificación, las lecturas y trabajos asignados y sólo presenta una correlación baja de 0,106 con la carga de trabajo y su dificultad. El conocimiento que el profesor tiene del objeto de estudio que enseña le permite reconocer los obstáculos epistemológicos que los estudiantes pueden presentar para aprehenderlo y así tomar decisiones pedagógicas según sea el caso; tiene mayor posibilidad de involucrar a los estudiantes en discusiones significativas, focalizar los puntos de mayor atención y las relaciones conceptuales que sostienen las categorías que explican profesionalmente el objeto de estudio. (Stronge; 2002, Álvarez, García y Gil; 1999). Este dominio también evidencia una aproximación crítica hacia el conocimiento disciplinar. La capacidad crítica y analítica favorece el uso de analogías, de distinciones y de síntesis. (Campo, 2001) las cuales en el contexto sólo se identifican si existe una acción reflexiva sobre los conocimientos. La relación de dominio del conocimiento a la cual se refieren los estudiantes incluye el bagaje y apropiación de los saberes disciplinares y además los “algoritmos” que el docente muestra en su relación con esos saberes. Por ello se presentan los procedimientos para clarificar los conocimientos y los valores asociados a este saber, aunado a esto último se debe agregar que también está implícita la jerarquización de conceptos (Vg. Cuando se habla de conceptos básicos) que según el imaginario colectivo de la disciplina se requiere para la formación profesional.

La dimensión pedagógica

La dimensión pedagógica viene a constituir aquellas visiones y acciones que permiten el logro de calidades y valores comportamentales que son objeto de determinada formación profesional, entendida como la visión que se concretará en la acción educativa. Esta sección se propone destacar aquellos rasgos que se incluyen en la tradición evaluativa del desempeño del docente universitario. Marsh (1990) identifica nueve factores que caracterizan la efectividad docente, al menos siete se relacionan con la dimensión pedagógica, entre éstos, “la organización y claridad en la clase” presenta correlaciones entre 0,411 y 0,210 con el valor del aprendizaje; las interacciones grupales; con la interacción personal; amplitud de los conocimientos; las evaluaciones y calificación; las lecturas y trabajos asignados; sólo presenta una correlación baja de 0,04 con la carga de trabajo y su dificultad. Por su parte Cashin (1988) reportó que las correlaciones promedio con factores asociados a la categoría pedagógica son superiores a 0,44, mientras que las habilidades docentes alcanzan la correlación promedio más alta con 0,50. El conocimiento disciplinar en sí mismo es necesario, pero no suficiente para poder enseñarlo. Se requiere comprender la forma en que los estudiantes van a acceder y aprehender este conocimiento. Esto implica la identificación de las acciones que facilitan y pueden obstaculizar este proceso. (Stronge, 2002; Ferguson & Womack, 1993; Collins, 2001). Esta comprensión se puede enfocar de distintas maneras. La primera de ellas es por su relación con los sujetos que participan en el acto educativo y la segunda por el papel que cumplen los elementos curriculares como los objetivos (intenciones educativas), el contenido, el método y la evaluación. Los distintos abordajes evaluativos consideran variedad de denominaciones para caracterizar la acción educativa (aquí asumimos que lo educativo es consustancial a lo pedagógico, en tanto lo educativo es objeto de estudio de la pedagogía. Existen factores identificados que estadísticamente explican la efectividad docente, en ellos se aprecian elementos de corte didáctico como las estrategias de enseñanza y elementos curriculares como la organización y planificación. Distinguir las fronteras de lo pedagógico es nuevamente complejo para este caso, por lo que resulta indispensable aclarar que es necesario superar la denotación didáctica y reconocer la sustancia de lo pedagógico como lo educativo. Lo pedagógico se convierte en una gran sombrilla que conjuga los aportes de distintas disciplinas científicas para explicar el acto educativo, por ejemplo, la Didáctica estudia la enseñanza, el Currículo la selección, organización y planificación de la cultura

hecho educativo y la Psicología, las teorías del aprendizaje y la motivación para este según la etapa de desarrollo humano, entre otras. Algunas evaluaciones sobre el desempeño del docente universitario evidencian esta síntesis, empero, generalmente los rasgos relacionados con lo pedagógico son de naturaleza didáctica y curricular, como se puede apreciar en las siguientes categorías.

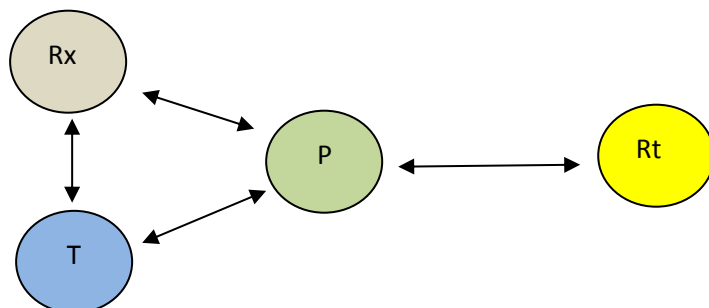
1.4. Metodología

Tal como se manifiestas, líneas arriba, metodológicamente, la investigación, ha sido orientada bajo los criterios del paradigma Socio crítico dado que se realiza una observación científico-social de la realidad estudiada utilizando las teorías más adecuadas que permiten describir y explicar el problema, prever su solución y proponer la tecnología con la que se logra tal fin. El tipo de investigación responde al carácter de tecnológico porque con las teorías que sustentan la investigación se elabora el/los instrumento/s que llevan a la propuesta de transformación de esa realidad; y, su diseño es diagnóstico prospectivo; pues se realizan un conjunto de análisis y estudios sobre las condiciones técnicas, científicas, económicas y sociales de la realidad futura con el fin de anticiparse a los resultados de su aplicación en el presente. De acuerdo con Arnal (1992), el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades humanas, pero con la participación de sus miembros. Por esta razón este trabajo es socio crítico porque según su finalidad busca solucionar las dificultades para la caracterización laboral de los docentes de la Carrera de Ciencias Histórico Sociales y Filosofía, de la FACHSE – UNPRG de Lambayeque-. Es tecnológico, porque busca elaborar un conocimiento útil para resolver un problema concreto que surge principalmente en las necesidades de la sociedad; en este caso mediante el desarrollo y la propuesta un Modelo sistémico y Complejo sustentado en las teorías del pensamiento sistémico, complejo y de la Formación docente para solucionar el objeto de estudio y, es diagnóstico propositivo porque por medio de este tipo de investigación podemos aproximarnos al conocimientos de la realidad en situaciones en las que no es posible el control y manipulación absolutos de las variables.

De acuerdo a la metodología de trabajo, la investigación determinará la relación de ambas variables de tipo causal.

Diseño: diagnóstico propositivo

Esquema



Leyenda:

Rx : Estudia una determinada realidad

T : Enfoques teóricos para estudiar la mencionada realidad

P : Propuesta teórica para solucionar el problema.

Rt : Realidad transformada

1.5. Población y Muestra

De acuerdo con los datos de la entrevista no estructurada con los docentes se utilizará la población muestra conformada por 11 docentes.

1.6. Métodos, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

A. Métodos:

Método histórico. Ha permitido el conocimiento de las distintas etapas del objeto de estudio en su sucesión cronológica, Para conocer la evolución y desarrollo del objeto estudiado en la investigación se hace necesario revelar su historia, las etapas principales de su desenvolvimiento y las conexiones históricas fundamentales. Mediante el método

histórico se analizó la trayectoria concreta de la teoría, su condicionamiento a los diferentes períodos de la historia, mirada esencial desarrollada en el Capítulo I.

Método sistémico. Sirvió para modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como las relaciones entre ellos. Esas relaciones determinaron, por un lado la estructura del objeto; y, por otro su dinámica, fundamentalmente, determinadas en la Matriz de la Investigación.

Método sintético. Es un proceso utilizado mediante el cual se relacionaron hechos aparentemente aislados. Esto consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad, se presenta más en el planteamiento de la hipótesis.

Método lógico. Permitió la observación las variables estudiadas, la elaboración de la Matriz de relaciones lógicas, problema, objeto de estudio, objetivo general, campo de acción, hipótesis, tareas (objetivos específicos), formulación de conclusiones.

Método dialéctico: Para explicar las leyes que rigen las estructuras económicas y sociales, sus correspondientes superestructuras y el desarrollo histórico del contexto, en el que se desarrolla la investigación.

B. Técnicas e instrumentos:

Observación: Consiste en el registro sistemático, viable y confiable de comportamiento o conducta manifiesta. Su instrumento de medición es la **ficha de** observación. Puede utilizarse como instrumento de medición en muy diversas circunstancias.

Entrevista no estructurada: Este procedimiento es altamente valioso y útil para recabar informaciones actualizadas que probablemente no están disponibles en las publicaciones escritas; permite la búsqueda de soluciones puntuales en el ámbito escolar, familiar, laboral, científico, periodístico, etc.

Cuadernillo de preguntas: permitirá recoger y registrar los datos que constará de 23 ítems Docentes.

Fichaje: Permite recoger información teórica sobre el problema de investigación que se encuentra en los diferentes escritos. Su instrumento es la ficha.

Test: El objetivo es medir la cuestión concreta del individuo, dependiendo de qué tipo sea el test, se va a valorar, normalmente el estado en que esta la persona relacionado con su personalidad, amor, concentración, habilidades, aptitudes, entre otros.

C. Análisis estadístico de los datos:

Para el análisis de los datos seguiremos los siguientes pasos:

Seriación: Se ordenan los instrumentos de recolección de datos.

Codificación: Se codifican de acuerdo al objeto de estudio. Consiste en darle un número a cada uno de los instrumentos.

Tabulación: Aplicados los instrumentos se procede a realizar la tabulación, empleando la escala numeral. Se tabulará cada uno de los instrumentos aplicados por separado.

Elaboración de cuadros: Los instrumentos tabulados nos permitirán elaborar cuadros o tablas por cada uno de los instrumentos. Los cuadros o Tablas elaboradas nos permiten realizar un análisis e interpretación de los datos recogidos y así poder comprobar la hipótesis de estudio planteada.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Barrientos (2013) considera, en su estudio, que, el docente universitario es la persona que se dedica a cultivar el saber, quien transmite conocimientos, realiza investigaciones educativas o en su campo profesional. Estas actividades permiten al docente universitario estar actualizado permanentemente. Por otra parte el docente no sólo se dedica a lo anteriormente señalado sino que participa en ponencias, seminarios, mesas redondas en donde da a conocer sus conocimientos y sus puntos de vistas sobre los temas que se tratan en dichos grupos de trabajo. Prosigue y cita a Miguel Zabalza quien manifiesta que el docente universitario tiene tres dimensiones: 1. Una Dimensión Profesional.- Por la cual se puede acceder a los componentes que definen su propia profesión, como saber sus exigencias: ¿Cómo y en torno a qué parámetros construye su identidad profesional?; ¿cuáles son las necesidades de formaciones iniciales y permanentes, etc.; 2. Dimensión Personal, esta permite considerar los siguientes aspectos: a) El tipo de compromiso personal propio de la profesión docente; b) Las condiciones de tipo personal que les afectan como: Sexo, edad, condición social, entre otros; c) Problemas personales que se puedan asociar a lo profesional como estrés, desmotivación, etc.; y, d) Satisfacción así como insatisfacción del trabajo que realiza; y 3. Dimensión Laboral.- Comprende los sistemas de selección del docente. Promoción, incentivos, condiciones laborales, horarios, obligaciones, etc.

Luego, como antecedente de estudio, Francis (2006), se presenta un análisis de las cualidades del profesor universitario efectivo que emergen del estudio e investigación sobre la evaluación del desempeño docente en la educación superior. En el estudio de las características del docente universitario emergen dos grandes tendencias: la declaración de perfiles en artículos de reflexión y ensayo y los procesos de evaluaciones del desempeño docente. El propósito de concentrarse en esta última tendencia surge en la posibilidad de encontrar significativos aportes para la comprensión del quehacer del profesor universitario por su relación con la realidad empírica en la que el docente está inmerso. El análisis de estos estudios muestra al menos dos categorías de estudio: la

multidimensionalidad del docente y el valor histórico y contextual de las cualidades que lo hacen un profesor o profesora de calidad. El foco de este estudio es la primera categoría que revela la interrelación de tres ámbitos: el personal, el disciplinar y el pedagógico, para que sirva de insumo en la discusión e investigación de los procesos formativos del profesor y profesora universitaria.

Finalmente, en este rubro de antecedentes, es interesante citar a Caballero y Bolívar (2013) quienes, en su trabajo consideran que la identidad del profesorado universitario y sus creencias acerca de la profesión se perfilan en el desempeño de dos de sus funciones principales: investigación y docencia. El desajuste que existe entre ellas y el predominio de la investigación sobre la docencia, motiva que el avance hacia nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje sea lento y complejo. Existen numerosas investigaciones, a lo largo de las dos últimas décadas, que muestran la existencia de diferencias en las creencias que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, las estrategias docentes que desarrollan y las formas de entender el aprendizaje. Así pues, encontramos dos orientaciones básicas hacia la docencia: una centrada en el profesor y basada en estrategias de enseñanza tradicional; y otra centrada en el estudiante y apoyada en estrategias de enseñanza constructivista. Como se argumenta a lo largo del estudio, modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante no es tarea sencilla, y requiere un replanteamiento de los sistemas de formación y evaluación, así como nuevos dispositivos y contextos que posibiliten integrar docencia e investigación.

En función a la naturaleza y dinámica relacional de las variables se considera los siguientes constructos para la elaboración del sustento filosófico, epistemológico, científico y tecnológico en el desarrollo del Informe Final.

2.2. Teorías Base

TEORÍA DE SISTEMAS

Según Bertalanffy (1976) se puede hablar de una filosofía de sistemas, ya que toda teoría científica de gran alcance tiene aspectos metafísicos. El autor señala que "teoría" no debe entenderse en su sentido restringido, esto es, matemático, sino que la palabra teoría está más cercana, en su definición, a la idea de paradigma de Kuhn. El distingue en la filosofía de sistemas una ontología de sistemas, una epistemología de sistemas y una filosofía de valores de sistemas.

La ontología se aboca a la definición de un sistema y al entendimiento de cómo están plasmados los sistemas en los distintos niveles del mundo de la observación, es decir, la ontología se preocupa de problemas tales como el distinguir un sistema real de un sistema conceptual. Los sistemas reales son, por ejemplo, galaxias, perros, células y átomos. Los sistemas conceptuales son la lógica, las matemáticas, la música y, en general, toda construcción simbólica. Bertalanffy entiende la ciencia como un subsistema del sistema conceptual, definiéndola como un sistema abstraído, es decir, un sistema conceptual correspondiente a la realidad. El señala que la distinción entre sistema real y conceptual está sujeta a debate, por lo que no debe considerarse en forma rígida.

La epistemología de sistemas se refiere a la distancia de la TGS con respecto al positivismo o empirismo lógico. Bertalanffy, refiriéndose a si mismo, dice: "En filosofía, la formación del autor siguió la tradición del neopositivismo del grupo de Moritz Schlick, posteriormente llamado Círculo de Viena. Pero, como tenía que ser, su interés en el misticismo alemán, el relativismo histórico de Spengler y la historia del arte, aunado a otras actitudes no ortodoxas, le impidió llegar a ser un buen positivista. Eran más fuertes sus lazos con el grupo berlinés de la Sociedad de Filosofía Empírica en los años veintitantos; allí descollaban el filósofo-físico Hans Reichenbach, el psicólogo A. Herzberg y el ingeniero Parseval (inventor del dirigible)". Bertalanffy señala que la epistemología del positivismo lógico es fisicalista y atomista. Fisicalista en el sentido que considera el lenguaje de la ciencia de la física como el único lenguaje de la ciencia y, por lo tanto, la física como el único modelo de ciencia. Atomista en el

sentido que busca fundamentos últimos sobre los cuales asentar el conocimiento, que tendrían el carácter de indubitable.

Por otro lado, la TGS no comparte la causalidad lineal o unidireccional, la tesis que la percepción es una reflexión de cosas reales o el conocimiento una aproximación a la verdad o la realidad. Bertalanffy señala "[La realidad] es una interacción entre conocedor y conocido, dependiente de múltiples factores de naturaleza biológica, psicológica, cultural, lingüística, etc. La propia física nos enseña que no hay entidades últimas tales como corpúsculos u ondas, que existan independientemente del observador. Esto conduce a una filosofía 'perspectivista' para la cual la física, sin dejar de reconocerle logros en su campo y en otros, no representa el monopolio del conocimiento. Frente al reduccionismo y las teorías que declaran que la realidad no es 'nada sino' (un montón de partículas físicas, genes, reflejos, pulsiones o lo que sea), vemos la ciencia como una de las 'perspectivas' que el hombre, con su dotación y servidumbre biológica, cultural y lingüística, ha creado para vérselas con el universo al cual está 'arrojado' o, más bien, al que está adaptado merced a la evolución y la historia".

La filosofía de valores de sistemas se preocupa de la relación entre los seres humanos y el mundo, pues Bertalanffy señala que la imagen de ser humano diferirá si se entiende el mundo como partículas físicas gobernadas por el azar o como un orden jerárquico simbólico. La TGS no acepta ninguna de esas visiones de mundo, sino que opta por una visión heurística.

Finalmente, Bertalanffy reconoce que la teoría de sistemas comprende un conjunto de enfoques que difieren en estilo y propósito, entre las cuales se encuentra la teoría de conjuntos (Mesarovic), teoría de las redes (Rapoport), cibernética (Wiener), teoría de la información (Shannon y Weaver), teoría de los autómatas (Turing), teoría de los juegos (von Neumann), entre otras. Por eso, la práctica del análisis aplicado de sistemas tiene que aplicar diversos modelos, de acuerdo con la naturaleza del caso y con criterios operacionales, aun cuando algunos conceptos, modelos y principios de la TGS –como el orden jerárquico, la diferenciación progresiva, la retroalimentación, etc. – son aplicables a grandes rasgos a sistemas materiales, psicológicos y socioculturales.

Morin (1994) nos dice que la Teoría de sistemas y la Cibernética se recortan en una zona incierta común. En principio, el campo de la Teoría de Sistemas es mucho más amplio, casi universal, porque en un sentido,

Toda realidad conocida, desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo y la sociedad, puede ser concebida como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes. De hecho, la Teoría de Sistemas que empezó con Bertalanffy como una reflexión sobre la Biología, se expandió frondosamente, a partir de los años 1950, en las más variadas direcciones

De acuerdo con Agazzi (1996), citado por Moreno (2002), esta teoría asumió que para poder pensar lo sistémico tenemos que ubicarnos en el contexto del pensamiento relacional. Bertalanffy (1974) buscó explicitar los aspectos de unidad que caracterizan un cierto sistema organizado de elementos y lo denominó conjunto de elementos, es decir, un sistema. Desde una perspectiva holística, asumió que el sistema goza de propiedades emergentes, se halla constituido por subsistemas e interacciona con suprasistemas.

Según Moreno (2002) la idea de sistema permitió pensar esas totalidades como relacionadas, un sistema se constituye como tal en relación con subsistemas y suprasistemas y los cambios afectan a todos; como irreducibles a pesar de estar relacionados no pierden su unidad, identidad y autonomía ya que poseen una organización interna específica; como dinámicas ya que si bien los sistemas tienden entrópicamente a la desorganización, es decir, hacia su muerte y desaparición, logran mantener su equilibrio interno a través de procesos neguentrópicos de reorganización y de adaptación a las perturbaciones; como adaptables se adaptan a las perturbaciones tanto de sub como de suprasistemas y mantienen su organización interna; como cambiantes dado que las propiedades emergentes provocan cambios permanentes y nunca un sistema queda absolutamente definido o adaptado.

TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD

Delgado Díaz (2004) La ‘complejidad’ constituye una perspectiva novedosa y marginal en la ciencia contemporánea; su carácter de novedad radica en que el estudio de la complejidad implica, en buena medida, un quiebre o discontinuidad en la historia de la ciencia o, más precisamente dicho, en la racionalidad científica occidental. La

complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno.

Estos problemas involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización. La complejidad puede entenderse, por lo tanto, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo Delgado Díaz 2004

Sotolongo y Delgado Díaz (2006) La complejidad se ubica en una zona marginal del saber científico contemporáneo, aunque sin duda sus grados de penetración, y por consiguiente de marginalidad y desconocimiento, varían de una ciencia y/o disciplina a otra. Para decirlo lisa y llanamente, las teorías y métodos asociados a ‘la complejidad’ no constituyen el mainstream en los campos científicos o disciplinares en los que se desarrollan. Esta situación de marginalidad es menor en el campo de las ciencias de la materia y de las ciencias de vida, campos en los cuales es posible rastrear la prehistoria de las ideas científicas de lo que hoy se denomina ‘teoría/s’ y/o ‘ciencias’ de la complejidad.

El hecho relativo a que estas ciencias hayan sido más receptivas del estudio científico de la complejidad obedece también a otro hecho no menos significativo, el cual refiere al lenguaje propio en el que se expresa el pensamiento de las ciencias físico-naturales, más proclive o sensible al empleo del lenguaje formal y matemático. Así, el estudio y dominio de la complejidad en el terreno científico (por distinción –mas no oposición– respecto del pensamiento filosófico y del lenguaje natural más comúnmente empleado en las disciplinas humanísticas y sociales) ha estado estrechamente ligado a la invención y el desarrollo de la computación moderna.

Morin (2004) Lo que hoy suele llamarse ‘teoría de la complejidad’ -en singular-, o en su denominación más pluralista, ‘teorías de la complejidad’ -en plural-, es en realidad el nombre de un campo con límites borrosos que abarca, en su formulación científica, a

las teorías de los sistemas complejos en sentido amplio (sistemas dinámicos, sistemas no lineales, sistemas adaptativos), la teoría del caos y los fractales.

Morin (1977) Complejidad y organización: La existencia de fenómenos organizados permite suponer la existencia de un principio opuesto a la dispersión. Es decir, hay organización cuando hay algo que resiste a la dispersión, a la disgregación, a la disolución. Por consiguiente, pensar en el surgimiento y mantenimiento de fenómenos organizados, implica pensar en un principio organizador que permita unir y mantener las partes o elementos de una totalidad organizada. La idea de organización remite a la vez a lo organizado (el resultado) y lo organizante (la actividad organizadora).

Morin (1977) La relación entre complejidad y organización puede plantearse desde dos perspectivas distintas. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, Edgar Morin propone comprender la complejidad en términos organizacionales. Se trata de pasar de una noción de objeto esencial/sustancial a una noción de objeto relacional, es decir, de totalidades organizadas compuestas por elementos heterogéneos en interacción. La idea de organización remite así la idea de una totalidad relativa, no cerrada, sino abierta, histórica y contextualizada. Morin destaca que la organización es algo común al mundo físico, biológico y antropológico y propone pensar la idea de organización a partir de un marco conceptual que denomina bucle tetralógico, con el cual busca dar cuenta de la relación complementaria-concurrente y antagonista entre los conceptos de orden-desorden-interacciones (encuentros)-organización: “para que haya organización es preciso que haya interacciones: para que haya interacciones es preciso que haya encuentros, para que haya encuentros, es preciso que haya desorden (agitación, turbulencia).

Maldonado (2007) Desde la perspectiva de las ciencias de la complejidad, se plantea el problema y la necesidad de determinar el nivel de complejidad de un sistema o totalidad organizada. En otros términos, conceptualizar nuestros objetos de estudio como problemas de complejidad organizada, conlleva como corolario, la necesidad de distinguir distintos grados de complejidad de las organizaciones. ¿Qué es lo que hace a una organización más compleja que otra? Se plantea, por lo tanto, una implicancia metodológica: la medición de la complejidad.

Edgar Morin (1983) sostiene que Lo único sustantivamente complejo es la realidad misma, que desborda el pensamiento y de la cual no podemos tener ningún conocimiento directo, sino fenoménico. Propone un "método", como camino articulador o de autoconstrucción de conocimiento hacia el "pensamiento complejo". Una auto organización de conocimiento que vincule lo desvinculado, llamada "pensamiento complejo" no porque realmente sea compleja, sino porque está orientada hacia lo complejo y nunca lo intenta reducir. O en otras palabras "un anti-método en el que la ignorancia, la incertidumbre, y la confusión se conviertan en virtudes", en signos precursores de la complejidad

PENSAMIENTO COMPLEJO

Blaise Pascal (2008) enuncia una de las más mencionadas frases del discurso de la complejidad: siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente las partes

Reynoso (2006) propone que en el nivel metodológico, el pensamiento complejo se propone como un método no clásico que partiendo de una crítica a las metodologías tradicionales en tanto guías a priori de la investigación, apuesta a constituirse como la estrategia de conocimiento de un sujeto quien construye y redefine su estrategia de conocimiento conforme se desarrolla el proceso cognoscitivo. La propuesta del pensamiento complejo ha sido duramente criticada en su formulación metodológica puesto que no provee las herramientas necesarias para conducir satisfactoriamente una investigación empírica. Rolando García se pronuncia en estos términos: “Edgar Morin contribuyó a demoler las bases del racionalismo tradicional que había penetrado tan profundamente en el sistema educativo francés. [...] Sin embargo, su crítica no ofrece una formulación precisa de los problemas que enuncia [...] como para conducir a una metodología de trabajo aplicable a las situaciones concretas que él considera como ‘complejas’” (García 2006:21). No obstante estas agudas críticas, cabe aclarar que el fin de la teorización de Edgar Morin sobre el método, no consiste proveer útiles metodológicos-procedimentales, y mucho menos aún técnicos, que sus críticos le acusan de carecer. Otra de las observaciones agudas que jalonan la crítica a la obra moriniana, consiste en destacar que la elaboración moriniana de la complejidad constituye un

paradigma o teoría discursiva que toma a la complejidad como objeto mismo de reflexión, a la cual se llega por la vía del lenguaje natural y metafórico.

Morin (1990) afirma que el pensamiento complejo intenta vertebrar un método no clásico para el estudio de la complejidad, éste método atribuye de modo ineludible un rol central al sujeto de conocimiento en la elaboración de su estrategia cognitiva. Pero más aún, el sujeto del pensamiento complejo no es meramente un sujeto reducido a su dimensión epistémica-racional; por el contrario, es un sujeto abierto a la complejidad humana. Así entendida, la complejidad generalizada, trasciende los límites del quehacer científico y concierne también “a nuestro conocimiento como ser humano, individuo, persona y ciudadano.

El pensamiento complejo busca elaborar un marco epistemológico ampliado en donde el conocimiento científico pueda ser articulado y puesto en relación con otras formas de conocimiento no científico, la filosofía, y los saberes humanísticos: la literatura, el cine, la poesía, el arte. En el terreno científico, la vocación religadora del pensamiento complejo busca establecer los puentes comunicantes entre las ciencias físicas, las ciencias de la vida y las ciencias antro-po-sociales; una búsqueda de tipo transdisciplinaria que permitiría conducir a una nueva organización de los saberes por medio de la reelaboración de los principios rectores del pensamiento. Así, el pensamiento complejo “está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto” (Morin 1990:23). La propuesta del pensamiento complejo desarrollada por Morin consiste en un replanteo epistemológico que lleva a una nueva organización del conocimiento, tanto a nivel personal como social e institucional. Se trata de una estrategia meta-cognitiva que tiene por finalidad reformar los principios matriciales del pensamiento simplificador (disyunción y reducción) que llevaron a la instauración de las dicotomías fundantes de la matriz de pensamiento occidental: sujeto / objeto; mente/ cuerpo; cultura / naturaleza; filosofía / ciencia; valor / hecho; afectividad / razón.

Así, el pensamiento complejo reclama la constitución de un saber pertinente, ecologizado, histórico, contextual. El replanteo epistemológico que formula el pensamiento complejo se extiende, al mismo tiempo, más allá de la dimensión epistémica de la ciencia y desemboca en una propuesta ético-política: el desarrollo de

una política planetaria de civilización, la constitución de una ética planetaria y el pleno empleo de las potencialidades humanas para civilizar nuestras ideas. La conjunción de estas tres vías permitiría, según Morin, salir de la edad de hierro planetaria y de la prehistoria del espíritu, para dar a luz a la humanidad de la humanidad, es decir, el surgimiento de una verdadera ciudadanía planetaria, la Tierra-Patria. Podemos ver que la complejidad general, en la propuesta del pensamiento complejo, desemboca en una reforma de la civilización occidental.

Por otro lado, el pensamiento complejo se afirma como una concepción epistémica alternativa al tradicional modo de entender la ciencia y el conocimiento. Su estrategia metodológica se distancia del concepto estándar de método científico, para reclamar la necesidad y pertinencia de un método que incluya la reflexión crítica y auto-crítica; es decir, postula la inclusión del sujeto cognoscente en su conocimiento. El pensamiento complejo esgrime, así, una teoría de la racionalidad post-clásica, en cuyo marco plantea la necesidad de concebir la unidad complejidad (complementaria y antagonista) de dicotomías reificadas por el pensamiento occidental moderno: razón-afectividad, ciencia-filosofía, hecho-valor, objetivo-subjetivo, cuerpo-mente, naturaleza-cultura.

De este modo, la propuesta del pensamiento complejo propone una reconfiguración epistemológica tendiente hacia un conocimiento transdisciplinar, en el cual, necesariamente, la ciencia tiene que ser articulada con otras formas de conocimiento. Esto no implica renunciar ni abjurar de la ciencia y del conocimiento científico sino, por el contrario, la necesidad de problematizarlo, criticarlo e incluirlo en un marco de comprensión más rico. En esta línea, el pensamiento complejo desarrolla también una propuesta ética y política que aborda la crítica al modo civilizatorio hegemónico en occidente, como objeto central de su problemática.

Pensamiento complejo en la educación

(Página Web): Afirma que es prácticamente imposible reducir los problemas o cuestiones relevantes a cualquiera de sus variables o dimensiones. No hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional. La actuación en la realidad supone percatarse de la existencia de estructuras que abarcan una multitud de variables enormemente interrelacionadas. Nos hemos ido instalando, podríamos decir, en un mundo donde la complejidad parece ser su estado natural.

Significar el holismo es significar la importancia de los sistemas y la necesidad del pensamiento complejo, el cual permite captar y, al decir de Edgar Morin, incluso civilizar nuestro conocimiento de los fenómenos. En cierto modo, pese al avance epistemológico, persiste nuestra ceguera ante el problema de la complejidad.

Es preciso, advierte el ilustre intelectual galo, sustituir el paradigma de disyunción/unidimensionalización por un paradigma de distinción y conjunción, por el que se pueda diferenciar sin desarticular, asociar sin identificar o reducir. Comporta un principio dialógico y translógico. Al fin y al cabo, un pensamiento mutilante conduce, necesaria e irremediabilmente, a una acción mutilante.

Así pues, la complejidad es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Su mayor dificultad es que debe afrontar la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción (Morin 1996: 32-35). Pero no se queda ahí este célebre ensayista del país vecino; en su opinión, el crecimiento de la complejidad operado en el cerebro del 'homo sapiens', merced al paso de la hominización a la humanidad, correspondería a un nuevo salto cualitativo, el de la hipercomplejidad.

Por otra parte, la constatación de la complejidad en los procesos biológicos y sociales obliga a que una de las funciones básicas de la escuela sea la de formar al alumnado para que éste pueda elaborar respuestas desde su misma condición de complejidad. Como acaba de recordarnos Zabala (1999), construir un pensamiento para la complejidad es uno de los retos fundamentales de la enseñanza. Estamos persuadidos de que un enfoque holístico, participando de la virtud sistémica, puede servir de ayuda activa en la enseñanza de la complejidad desde los primeros años de la escolaridad.

Es un tiempo este en el que pensar el sistema educativo supone pensar la misma complejidad, lo cual introduce la necesidad de una nueva lógica y una nueva epistemología educativas. El paradigma de la complejidad formulado por Edgar Morin (1996, 2000) es, hoy por hoy, una manera de sosegar y templar el necesario análisis de lo que pasa, sobre todo en los países que han alcanzado altos niveles de desarrollo.

Antes de continuar, permítasenos reproducir, de manera cuasi-telegráfica, las once razones dadas por Lesourne (1993) para tildar de altamente complejos a nuestros sistemas educativos (un resumen más holgado puede encontrarse en López Rupérez 1997):

1. La complejidad del sistema educativo procede de su objeto, que no es otro que el de transformar a los seres humanos.
2. La dimensión del propio sistema, merced a la importancia adquirida por el sector público en este ámbito.
3. La complejidad formal de su estructura normativa.
4. La complejidad informal, resultado de la interacción en el interior del sistema.
5. La ambivalencia del sistema, que se presenta, de una parte, como cerrado y, por la otra, como enormemente abierto a la sociedad.
6. Su operación y efectos se produce en el largo plazo.
7. La mutua implicación entre sistema educativo y sistema económico.
8. Imprecisión en la medida de los efectos del sistema.
9. Las dificultades para evaluar el grado de consecución de fines y objetivos generales.
10. La dificultad para articular políticas carentes de ambigüedad.
11. La conflictividad inherente al sistema educativo.

GESTIÓN EDUCATIVA

Cassasus, (2000) Afirma que uno de los principios básicos de la gestión es el reconocimiento del valor de las personas en la organización. Por esta razón, el tema central de la gestión, según Casassús (2000), “es la comprensión e interpretación de los procesos de la acción humana en una organización”. De ahí que el esfuerzo de los directivos se oriente a la movilización de las personas hacia el logro de los objetivos misionales. En el mismo sentido, para Gimeno Sacristán la gestión es considerada como el conjunto de servicios que prestan las personas dentro de las organizaciones; situación

que lleva al reconocimiento de los sujetos y a diferenciar las actividades eminentemente humanas del resto de actividades donde el componente humano no tiene esa connotación de importancia. Lo anterior permite inferir que el modelo de gestión retoma y resignifica el papel del sujeto en las organizaciones, proporciona una perspectiva social y cultural de la administración mediante el establecimiento de compromisos de participación del colectivo y de construcción de metas comunes que exigen al directivo como sujeto, responsabilidad, compromiso, y liderazgo en su acción.

La administración como disciplina fundante y el surgimiento de la gestión, se han enriquecido a través de la historia con los aportes de filósofos, sociólogos, psicólogos y administradores, quienes desde sus reflexiones buscan comprender e interpretar la acción del ser humano, sus motivaciones, lo que los impulsa a mejorar su desempeño y a potenciar las organizaciones.

La gestión como disciplina surge en la segunda mitad del siglo XX como una evolución de la administración moderna. En sus orígenes se distinguen dos corrientes:

1. Perspectiva de la experiencia: orientada al análisis y reflexión casuística de las experiencias de algunos empresarios que comienzan a escribir sobre sus prácticas en la administración de grandes empresas en los años sesenta en Estados Unidos.
2. Perspectiva teórica: desarrolla modelos teóricos aplicados a la gestión como son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional.

En su desarrollo, las definiciones de gestión se han elaborado a partir de criterios tales como: el objeto del cual se ocupa, los procesos que intervienen en ella, la organización de recursos, los objetivos y la interacción entre personas. A partir de estos criterios algunas definiciones de gestión orientadas a los recursos y retomadas por Casasús, son: “Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada”, “Capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea”, “La generalización y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra”

Para Agyriss y Schon (1978) la gestión es considerada como “la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización”. Desde los procesos de interacción comunicativa la gestión se concibe también como “la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción”.

Una definición centrada en los procesos propuesta por Arie de Geus (1988) concibe la acción de la gestión como “un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente, y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno”.

En este último concepto de gestión se destaca el aprendizaje como proceso y como resultado de la acción de las personas en la organización. De igual manera, en la educación, el aprendizaje es el resultado esperado de la relación docente-alumno en el aula de clase, interacción que responde a las necesidades, intereses y problemas del alumno; a la misión institucional y a las políticas educativas.

A partir del aprendizaje, las organizaciones, incluyendo las educativas, reflexionan su acción para mejorar teorías, visiones, valores, principios, representaciones mentales, procesos, procedimientos, mecanismos de interacción y comunicación, resultados y desempeños efectivos de sus miembros. De esta manera, la organización responde a las exigencias de su entorno interno y externo, elementos que las configuran como sistemas abiertos en constante aprendizaje y transformación.

De lo anterior, se desprende que la gestión y la educación tienen puntos de encuentro disciplinar que enriquecen y orientan sus teorías, modelos y prácticas y es en este contexto que se configura la Gestión Educativa como objeto de estudio y de reflexión de sus prácticas.

La Gestión Educativa como disciplina independiente se nutre de los diversos modelos de gestión, cada uno de los cuales responde a las necesidades de la sociedad en un momento histórico determinado y expresan, tanto una comprensión de la realidad y de sus procesos sociales, como el papel que en ellos desempeñan los sujetos y directivos. En este sentido, Cassasus (2000) clasifica siete modelos o visiones de la gestión así: Normativo, Prospectivo, Estratégico, Estratégico Situacional, Calidad Total, Reingeniería y Comunicacional.

Cada uno de estos marcos conceptuales propone nuevas perspectivas de actuación en las instituciones, un modelo no anula o excluye al otro, antes bien, lo complementa y aporta comprensiones más amplias de la realidad. De igual manera, cada modelo se concretiza en un estilo de dirección que depende de las formas de relación e interacción de los gestores educativos con sus grupos de trabajo, de la concepción de organización que se propone, del papel que juegan las personas en ella y de las formas de concebir el mundo y la relación con el entorno. Podría decirse que estos modelos son pertinentes de acuerdo con las demandas que el desarrollo económico, político y social plantea a las organizaciones.

El documento Visión Colombia 2019 (2006) destaca como acción necesaria el fortalecimiento de la gestión de las instituciones educativas y de la administración del sector, esto es su eficiencia. Así mismo plantea que tradicionalmente dicho sector ha estado orientado al trabajo por procesos, no por resultados. A la restricción de recursos –que se agravan cuando son utilizados de manera ineficiente–, se suman fallas elementales de gestión tales como ausencia de información, de procesos claros y sistemas de trabajo; la resistencia al cambio de los actores involucrados, y los múltiples intereses particulares que inciden en las decisiones.

Avanzar a la descentralización y autonomía de las instituciones educativas y en su modernización es uno de los principales desafíos que enfrentará el sector y la gestión educativa en los próximos años, lo que derivará a un mejor servicio y una mayor responsabilidad de los distintos niveles de administración del sector, lo cual exige:

Fortalecer la autonomía y responsabilidad de las instituciones educativas mediante la definición precisa de los resultados que se esperan de ella

Fortalecer la gestión en todos los niveles, de manera que estén en capacidad de definir objetivos y planes estratégicos, asignar los recursos de acuerdo con prioridades, tener información suficiente y oportuna y utilizarla para la toma de decisiones Contar con un liderazgo independiente y con organizaciones alineadas hacia el logro de los objetivos.

- ✓ Administrar los recursos en forma eficiente y transparente.
- ✓ Rendir cuentas sobre los resultados de gestión.

- ✓ Maximizar la participación de las comunidades educativas en función del bien general

Este mejoramiento de la gestión exige competencias en los directivos y los gestores de procesos educativos, como líderes y responsables de la implementación de la gestión educativa en sus organizaciones. Por esta razón hay necesidad de instalar en las organizaciones educativas procesos de gestión directiva, administrativa, académica-pedagógica, administrativa financiera y de convivencia y comunidad que generen condiciones favorables para el logro de resultados y el mejoramiento continuo, tanto al interior de la educación institucionalizada como en relación con la función social pedagógica.

La gestión académica da cuenta del desarrollo de la misión esencial de una organización educativa y tiene como función la organización, distribución y apropiación del conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonista de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva. Para ello, la gestión académica se preocupa por la formación en competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente; por la construcción de identidad nacional como demanda de un sistema cultural; por la educación democrática con valores como la solidaridad y la participación; y por los aportes científicos para el desarrollo de la ciencia, desde una concepción del conocimiento amplia y rigurosa que favorezca el desarrollo de competencias científicas, operativas y sociales. (SEM, 2005)

Mintzberg (1984) y Stoner (1996) asumen, respectivamente, el término gestión como la disposición y la organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera generalizarse como el arte de anticipar participativamente el cambio, con el propósito de crear permanentemente estrategias que permitan garantizar el futuro deseado de una organización; es una forma de alinear esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El termino gestión es una palabra muy amplia debido a que no solo implica pedir algo, sino que lleva una serie de pasos que se deben cumplir, se aplica en todas las instituciones sea educativa como empresarial.

La gestión implica cambios debido a que es una forma de organización, donde se debe cambiar no solo lo interno sino también lo externo, el cambio debe de ser desde lo económico hasta lo global, debido a que la organización trata continuamente en un entorno cambiante.

No debemos olvidar que el campo de la gestión es muy amplio puesto que se categoriza en cuatro ámbitos: educativa, institucional, escolar y pedagógica.

Lo que debemos tomar en cuenta primordialmente es la gestión educativa, la cual es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos, para conservar la autonomía institucional para poder responder a las necesidades educativas, locales, regionales y mundiales; en sí la gestión educativa es un proceso sistemático que tiene pasos establecidos en donde se debe de empezar con una planeación y evaluación para fortalecer lo que son las instituciones, para poder llevar a cabo esto se necesita de fases.

- ✓ La primera fase es la autoevaluación, se basa en recopilar y analizar toda la información relacionada con el desarrollo de sus acciones, eso nos permite identificar las fortalezas y mejorar para poder colocar un plan de mejoramiento, es por eso que la autoevaluación es esencial durante la aplicación de los planes.
- ✓ La segunda fase es el mejoramiento, basado en las instituciones; son las metas que se establecen para poder cumplirlas y lograr mejora, estrategias clara para poder cumplir la misión del mejoramiento.
- ✓ La tercera fase es la ejecución y seguimiento, esta es para la toma de decisiones. Estas tres fases establecidas llevan el proceso para el mejoramiento de una gestión educativa.

Tomando en cuenta lo que es la gestión educativa y vista de este modo no se puede entender el cambio en la educación sin comprender el contexto en el que se ha fraguado la escuela y las funciones sociales que cumple en él. Por lo tanto es necesario que dentro de una institución educativa exista el compromiso de todo personal, para lograr el objetivo de una mejora en la educación, una parte influyente de esta se basa en la gestión.

La gestión institucional fue creada con el hecho de mejorar la estructura administrativa de la misma institución, de igual forma es un proceso que ayuda a una buena conducción de los proyectos y del conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprenden las administraciones para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la acción educativa.

De acuerdo con Cassasus (2000), lograr una gestión institucional educativa eficaz es uno de los grandes desafíos que deben enfrentar la estructura administrativas federales y estatales para abrir cambios y para facilitar vías de desarrollo hacia un verdadero camino educativo, desde y para las escuelas. Sobre todo, si se entiende a la gestión como una herramienta para crear en eficiencia, en eficacia, en pertinencia y en relevancias, con la flexibilidad, la madurez y la apertura suficiente ante las nuevas formas de hacer presente en los microsistemas escolares que, en poco tiempo, repercutirán en el macrosistema.

Hay mucho que recorrer con la gestión institucional, prácticamente dentro de las instituciones existe una integración basada en el personal administrativo, donde cada individuo aparte de estar capacitado es necesario que tenga valores, debido a esto parte la toma de decisiones, la formulación de políticas, las estrategias adecuadas originaran una parte importante de la calidad educativa.

Otro aspecto fundamental es la gestión escolar donde todos los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), están involucradas para el logro de los objetivos, propósitos y fines de la educación básica, originando los ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan.

Para que la gestión escolar tome un sentido significativo es necesario que entren en juego las experiencias, las capacidades, las habilidades, las actitudes y los valores de los actores, para alinear sus propósitos y dirigir sus acciones a través de la selección de estrategias y actividades que les permitan asegurar el logro de los objetivos propuestos, para el cumplimiento de su misión y el alcance de la visión de la escuela a la que aspiran.

El último aspecto fundamental es la gestión pedagógica, la cual es una parte importante para lograr la calidad educativa. Esta gestión está enfocada en el aula, donde se origina la relación profesor alumno.

El docente aparte de tener una disciplina teórica, su contenido debe de estar influido por la cotidianidad de su práctica, es por eso que el docente debe de estar en constante actualización, para fortalecer la identidad de los centros educativos.

Es una necesidad actualizar los conocimientos de los docentes, todo esto para mejorar la calidad de la educación y atendiendo las necesidades educativas, la gestión pedagógica es la que se encarga que el docente trabaje con la realización de los procesos de enseñanza, como asume el currículo y como los acomoda a su planeación didáctica, como la forma de evaluar, la manera de interactuar con sus alumnos y los padres de familia para garantiza el aprendizaje, es por eso que se necesita la colaboración de alumnos, padres y docentes, que son tres factores fundamentales para tener un buen trabajo colaborativo .

Otros Autores sostienen que la Gestión Educativa en el ámbito institucional se concretiza en cuatro niveles, **dimensiones**, ámbitos, o áreas: área de gestión directiva; área de gestión pedagógica y académica; área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa/financiera.

1. La Gestión Directiva. Con su misión orientadora y promotora del mejoramiento esta gestión tiene como ámbito de acción la institución educativa en su conjunto y sus referentes concretos son: la gestión académica, la gestión de comunidad, y la gestión administrativa y financiera. La acción de esta gestión se concreta en la organización, diseño, desarrollo y evaluación de una cultura escolar propia, en el marco de la política educativa vigente. Con el liderazgo de su equipo de gestión, la institución se orienta estratégicamente hacia el cumplimiento de su misión y visión.

Este nivel de concreción tiene como foco central ejercer el liderazgo, y cuidar que todas las demás áreas de la institución se orienten a cumplir con la misión y el logro de la visión institucional. Implica, así mismo, los estilos de funcionamiento: organigramas, distribución de la tarea, división del trabajo, canales de comunicación formal y el uso del tiempo y de los espacios. En síntesis, constituye el soporte del resto de las dimensiones, con vistas a articular su funcionamiento, involucrando para ello los procesos orientados a facilitar la coordinación e integración de los procesos institucionales y la inclusión de la

institución educativa en los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

2. La Gestión Pedagógica y Académica. Esta gestión es eje esencial en el proceso de formación de los estudiantes, por lo que enfoca su acción en lograr que estos aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño social, profesional y personal.

La misma se refiere a cómo el establecimiento decide y organiza las acciones y recursos de gestión, para asegurar la adecuación, implementación y mejoramiento constante de la oferta curricular; así mismo, contempla la implementación de sistemas y mecanismos que posibiliten la programación, control y evaluación de la aplicación del currículo, asegurando la apropiación y mejoramiento constante de seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión pedagógico-didáctica, o pedagógico-académico, está referida específicamente a las actividades propias de la institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados.

Básicamente, esta gestión abarca ítems tales como:

- El diseño de la oferta curricular.
- La implementación de la oferta curricular y pedagógica, congruente con el proyecto educativo institucional.
- El apoyo a la gestión de los procesos de enseñanza.
- El apoyo a la gestión de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En la gestión pedagógica el docente realiza los procesos de enseñanza; asume el currículo y se relaciona con sus alumnos y los padres de familia; además,

promueve el aprendizaje de los estudiantes, de los docentes y de la comunidad educativa en su conjunto, por medio de la creación de una comunidad de aprendizaje donde se reconozca los establecimientos educativos como un conjunto de personas en interacción continua que tienen la responsabilidad del mejoramiento permanente de los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de formarlos integralmente para ser miembros de una sociedad. Todo esto ayuda a favorecer su calidad de vida y prepararlos para su vida en el mundo laboral.

La Gestión Académica de una Institución Educativa se desarrolla en el marco del diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo, y tiene como dinamizador principal a la comunidad académica, cuyos aportes en conocimientos, experiencias, innovaciones o investigaciones adelantadas por parte de los diferentes agentes educativos contribuyen al desarrollo y el mejoramiento de la institución para el logro de las metas y los objetivos propuestos.

3. La gestión de la Comunidad.

La participación y cooperación de la comunidad educativa (familias, miembros de la comunidad y las organizaciones comunitarias), constituyen un factor importante para lograr la calidad en la enseñanza. Esta participación comunitaria en la gestión educativa es concebida como un acto de negociación entre los padres de familia y el director de la escuela, con el fin de tomar decisiones sobre las diferentes necesidades que existen en la institución. La Gestión de la Comunidad está referida al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades de cada centro, y apunta a relaciones como: entre la sociedad y la institución misma (entre la comunidad local y su escuela o colegio); con los padres del discente; y otros sectores comunitarios.

Tal gestión incluye áreas de trabajo como la promoción de la participación de la comunidad educativa, el diseño, ejecución y evaluación de estrategias de prevención, y la provisión de las condiciones que permitan una sana convivencia entre sus miembros en donde haya cabida a distintas personas, independientemente de su procedencia, sexo, credo o raza, a la vez que se den las acciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo.

La dimensión comunitaria comprende las actividades sociales entre los actores institucionales, las demandas, exigencias y problemas con relación al entorno institucional. El ámbito en el que se desarrollan las acciones de esta gestión vincula a todos los actores de la comunidad, a la organización institucional con su entorno, para fortalecer el desarrollo de identidad y sentido de pertenencia con la institución y su PEI. Y esto es así, pues alumnos y padres manejan algunos tipos de comunicación y conocimientos particulares, por lo que el rendimiento mejora si se tienden puentes de dos vías entre maestros y padres, a manera de que ambos intercambien las culturas de la escuela y del establecimiento, pues solo así podrán desplegar esfuerzos para lograr un mejoramiento del sistema sociocultural empobrecido e ineficiente que caracteriza la escuela rural tradicional típica. Una nueva cultura de la escuela emerge de las interacciones de los actores involucrados.

Los referentes que enmarcan las acciones hacia el mejoramiento de esta gestión son:

- Contexto de la institución.
- El PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- Proyectos transversales.
- Manual de convivencia.
- Resultados de las evaluaciones internas y externas.

Y las acciones de autoevaluación y mejoramiento deben estar orientadas hacia la participación de toda la comunidad educativa, la construcción y establecimiento de acuerdos de convivencia, el trabajo entorno a la formulación de proyectos de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, la utilización adecuada del tiempo libre y la formulación de propuestas que enriquezcan las direcciones de grupo.

4. La Gestión Administrativa y Financiera. Esta gestión es una pieza fundamental para el mejoramiento porque se desarrolla en el marco del diseño, la ejecución y la evaluación de acciones que buscan dar soporte a la misión

institucional mediante el uso efectivo de los recursos, a través de procesos y procedimientos susceptibles de mejoramiento continuo.

Básicamente la dimensión Administrativa/Financiera abarca:

- La planificación de las estrategias.
- Los recursos humanos, financieros y físicos necesarios, disponibles o no, con vistas a su obtención, distribución, articulación y optimización para la consecución de la gestión de la institución educativa.
- El control de las acciones propiciadas.
- El manejo de la información.
- La normatividad (en los aspectos académicos).
- Procesos y procedimientos (inventarios, vitrina pedagógica, refrigerio, transporte, aseo y vigilancia, mantenimiento preventivo y predictivo de plantas físicas, traslados, reporte de todas las situaciones administrativas, etc.).
- La prestación de los servicios complementarios.
- Gestión de los recursos didácticos en función de los procesos pedagógicos.
- Sistemas normativos y reglamentarios.
- Otros.

TEORIA CURRICULAR

Pansza, M. (2005) "...Currículo es un término polisemántico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la implementación didáctica. Algunos autores presentan la teoría curricular como un campo disciplinario autónomo y otros como un área de la didáctica. ". De lo que podemos desprender lo siguiente:

a) El currículo como los contenidos de la enseñanza: En este sentido se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho quienes identifican el currículo con contenidos destacan la transmisión de conocimientos como función principal de las escuelas. (Briggs)

b) El currículo como plan o guía de la actividad escolar: Un plan de aprendizaje, enfatiza la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar, su función es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Taba).

Estos tres primeros autores centran su atención en el aspecto dinámico del currículo al cual no solo toman como una proposición o plan, sino como un proceso vivo, en donde intervienen seres humanos que le imprimen sus características peculiares. Sobresale la concepción activa y flexible del mismo y se valora la influencia de los factores externos al ámbito escolar, o sea consideran lo social.

c) El currículo entendido como experiencia: Esta interpretación del currículo, pone su énfasis, no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, es decir: la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela.

d) El currículo como sistema: Se desarrolla, por la influencia de la teoría de los sistemas, en educación, el sistema se caracteriza por:

- Elementos constituyentes
- Relaciones entre los elementos constituyentes. Destaca la existencia de metas, las cuáles apuntan los elementos y sus relaciones. Interpretan el enfoque de sistemas como un proceso sistemático y lineal. (Kaufman)

e) El currículo como disciplina: En esta clasificación, el currículo no solo es un proceso activo y dinámico, sino también, es una reflexión sobre este mismo proceso.

Pansza, M., manifiesta que el currículo constituye una sucesión ordenada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articuladas con una finalidad concreta que es: producir los aprendizajes esperados.

Pérez, Maribel, en “Conceptos básicos de la teoría curricular” manifiesta que existen cinco modalidades de currículo:

Currículo explícito u oficial, que describe planes y programas, materiales didácticos sugeridos, guías curriculares y los objetivos que describe lo el sistema educativo vigente aspira a alcanzar mediante la aplicación de esos planes.

Currículo operacional es aquel que es resultado de aplicabilidad y utilidad, es decir, cuándo se pasa de la teoría (como estudiantes universitarios) a la práctica (en su desenvolvimiento como profesionales).

Currículo oculto, se denomina así a las normas institucionales y valores no reconocidos abiertamente por profesores y funcionarios escolares, su profundidad e impacto a veces llegan a resultar mayores que los del currículo oficial.

Currículo nulo, corresponde a un tema de estudio no enseñado o que siendo parte del currículo no tiene aplicabilidad ni utilidad aparente, llegando á considerarse como materias y contenidos superfluos.

Currículo extraoficial, constituido por las experiencias planeadas, externas al currículo oficial, de carácter voluntario y está vinculado con los diferentes intereses estudiantiles.

COMPONENTE LABORAL

García Batista, G (2002) “... la estructura como un sistema, en el que existen tres componentes organizacionales interrelacionados, el académico, el laboral y el investigativo, en un todo orgánico con un propósito común predeterminado: la formación integral del futuro docente, a partir del despliegue de todas sus dimensiones y su relación con el modo de actuación, revelando las relaciones esenciales entre las ciencias y de éstas con la sociedad”.

ALVAREZ DE ZAYAS (1989) afirma que el componente laboral debe garantizar la formación del estudiante en la escuela y para la escuela. Se ha concebido como la columna vertebral del plan de estudio, alrededor del cual giran y se integran el componente académico y el investigativo. Se considera como elemento integrador por excelencia, no identificable con una disciplina en particular, sino con todas las del plan de estudio, con un carácter ascendente en cuanto a la complejidad y nivel de independencia de las tareas a desarrollar por los profesionales en formación. Tiene como fin que el estudiante se apropie de las habilidades generales y específicas de la actividad profesional, y se manifiesta fundamentalmente a través de la práctica laboral como

forma organizativa principal, que en la actualidad ocupa más del 80 % del tiempo del plan de estudio.

En la práctica laboral investigativa los estudiantes deben enfrentarse a la diversidad de situaciones que se presentan en la escuela, lo cual garantiza su formación multilateral por cuanto..." la formación de un profesional con perfil amplio requiere de una preparación sistemática en diferentes tipos y formas de actividades prácticas en el contexto de la escuela actual.

ADDINE FENÁNDEZ, F. (1996) propone que deben utilizarse fundamentalmente aquellos métodos que potencian la polémica, el cuestionamiento, la discrepancia, la fundamentación y defensa de criterios propios en situaciones concretas.

La teoría sólo adquiere un carácter educativo en la medida en que puede ser confrontada, corregida, perfeccionada y valorada a la luz, de sus consecuencias prácticas. Es la práctica la que determina el valor educativo de toda teoría.

GLOSARIO TERMINOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CARACTERIZACIÓN LABORAL DE UN PROFESOR

Son las características que se presentan para una formación continua orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente con las necesidades prácticas del profesorado. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en dicha institución (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado y funcionario, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (cursos, seminarios, grupos de trabajo/discusión específicos, tertulias, mentorización, coaching...).

PERFIL PROFESIONAL

El perfil profesional lo constituye conocimientos, habilidades y actitudes y este responde a la pregunta ¿Qué características académicas y laborales debe poseer la

persona que tratará de satisfacer dichas necesidades? Para esto es necesario definir la profesión, la cual se caracteriza porque incluye un conjunto de acciones que implican conocimientos, técnicas y algunas veces, una formación cultural, científica y filosófica. Dichas acciones permitirán ejercer tareas que aseguran la producción de servicios y bienes concretos, por lo que definir una profesión implica determinar las actividades ocupacionales y sociales que dependen del contexto en donde se practiquen.

Basado en Díaz-Barriga Arceo (2011). ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL

AMBIENTE

Se refiere al área de sucesos y condiciones que influyen sobre el comportamiento de un sistema. En lo que a complejidad se refiere, nunca un sistema puede igualarse con el ambiente y seguir conservando su identidad como sistema. La única posibilidad de relación entre un sistema y su ambiente implica que el primero debe absorber selectivamente aspectos de éste. Sin embargo, esta estrategia tiene la desventaja de especializar la selectividad del sistema respecto a su ambiente, lo que disminuye su capacidad de reacción frente a los cambios externos. Esto último incide directamente en la aparición o desaparición de sistemas abiertos.

ATRIBUTO

Se entiende por atributo las características y propiedades estructurales o funcionales que caracterizan las partes o componentes de un sistema.

CIBERNETICA

Se trata de un campo interdisciplinario que intenta abarcar el ámbito de los procesos de control y de comunicación (retroalimentación) tanto en máquinas como en seres vivos. El concepto es tomado del griego kibernetes que nos refiere a la acción de timonear una goleta (N. Wiener.1979).

CIRCULARIDAD

Concepto cibernético que nos refiere a los procesos de autocausación. Cuando A causa B y B causa C, pero C causa A, luego A en lo esencial es autocausado (retroalimentación, morfostásis, morfogénesis).

COMPLEJIDAD

Por un lado, indica la cantidad de elementos de un sistema (complejidad cuantitativa) y, por el otro, sus potenciales interacciones (conectividad) y el número de estados posibles que se producen a través de éstos (variedad, variabilidad). La complejidad sistémica está en directa proporción con su variedad y variabilidad, por lo tanto, es siempre una medida comparativa. Una versión más sofisticada de la TGS se funda en las nociones de diferencia de complejidad y variedad. Estos fenómenos han sido trabajados por la cibernética y están asociados a los postulados de R.Ashby (1984), en donde se sugiere que el número de estados posibles que puede alcanzar el ambiente es prácticamente infinito. Según esto, no habría sistema capaz de igualar tal variedad, puesto que si así fuera la identidad de ese sistema se diluiría en el ambiente.

CONGLOMERADO

Cuando la suma de las partes, componentes y atributos en un conjunto es igual al todo, estamos en presencia de una totalidad desprovista de sinergia, es decir, de un conglomerado (Johannsen. 1975:31-33).

ELEMENTO

Se entiende por elemento de un sistema las partes o componentes que lo constituyen. Estas pueden referirse a objetos o procesos. Una vez identificados los elementos pueden ser organizados en un modelo.

ENERGIA

La energía que se incorpora a los sistemas se comporta según la ley de la conservación de la energía, lo que quiere decir que la cantidad de energía que permanece en un sistema es igual a la suma de la energía importada menos la suma de la energía exportada (entropía, negentropía).

ENTROPIA

El segundo principio de la termodinámica establece el crecimiento de la entropía, es decir, la máxima probabilidad de los sistemas es su progresiva desorganización y,

finalmente, su homogeneización con el ambiente. Los sistemas cerrados están irremediablemente condenados a la desorganización. No obstante hay sistemas que, al menos temporalmente, revierten esta tendencia al aumentar sus estados de organización (negentropía, información).

EQUIFINALIDAD

Se refiere al hecho que un sistema vivo a partir de distintas condiciones iniciales y por distintos caminos llega a un mismo estado final. El fin se refiere a la mantención de un estado de equilibrio fluyente. "Puede alcanzarse el mismo estado final, la misma meta, partiendo de diferentes condiciones iniciales y siguiendo distintos itinerarios en los procesos orgánicos" (von Bertalanffy. 1976:137). El proceso inverso se denomina multifinalidad, es decir, "condiciones iniciales similares pueden llevar a estados finales diferentes" (Buckley. 1970:98).

EQUILIBRIO

Los estados de equilibrios sistémicos pueden ser alcanzados en los sistemas abiertos por diversos caminos, esto se denomina equifinalidad y multifinalidad. La mantención del equilibrio en sistemas abiertos implica necesariamente la importación de recursos provenientes del ambiente. Estos recursos pueden consistir en flujos energéticos, materiales o informativos.

EMERGENCIA

Este concepto se refiere a que la descomposición de sistemas en unidades menores avanza hasta el límite en el que surge un nuevo nivel de emergencia correspondiente a otro sistema cualitativamente diferente. E. Morin (Arnold. 1989) señaló que la emergencia de un sistema indica la posesión de cualidades y atributos que no se sustentan en las partes aisladas y que, por otro lado, los elementos o partes de un sistema actualizan propiedades y cualidades que sólo son posibles en el contexto de un sistema dado. Esto significa que las propiedades inmanentes de los componentes sistémicos no pueden aclarar su emergencia.

Aníbal León. Qué es la Educación. Universidad de los Andes Venezuela

EDUCACIÓN

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto.

EL CURRÍCULO

Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el Conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. Responde a las necesidades de los sujetos partícipes pues la educación debe girar, en torno a la creación de nuevos y mejores estados en los sujetos en el marco social, cultural y político. Se trata de una posición que re significa la humanidad del hombre, fundamental en el mundo de hoy.

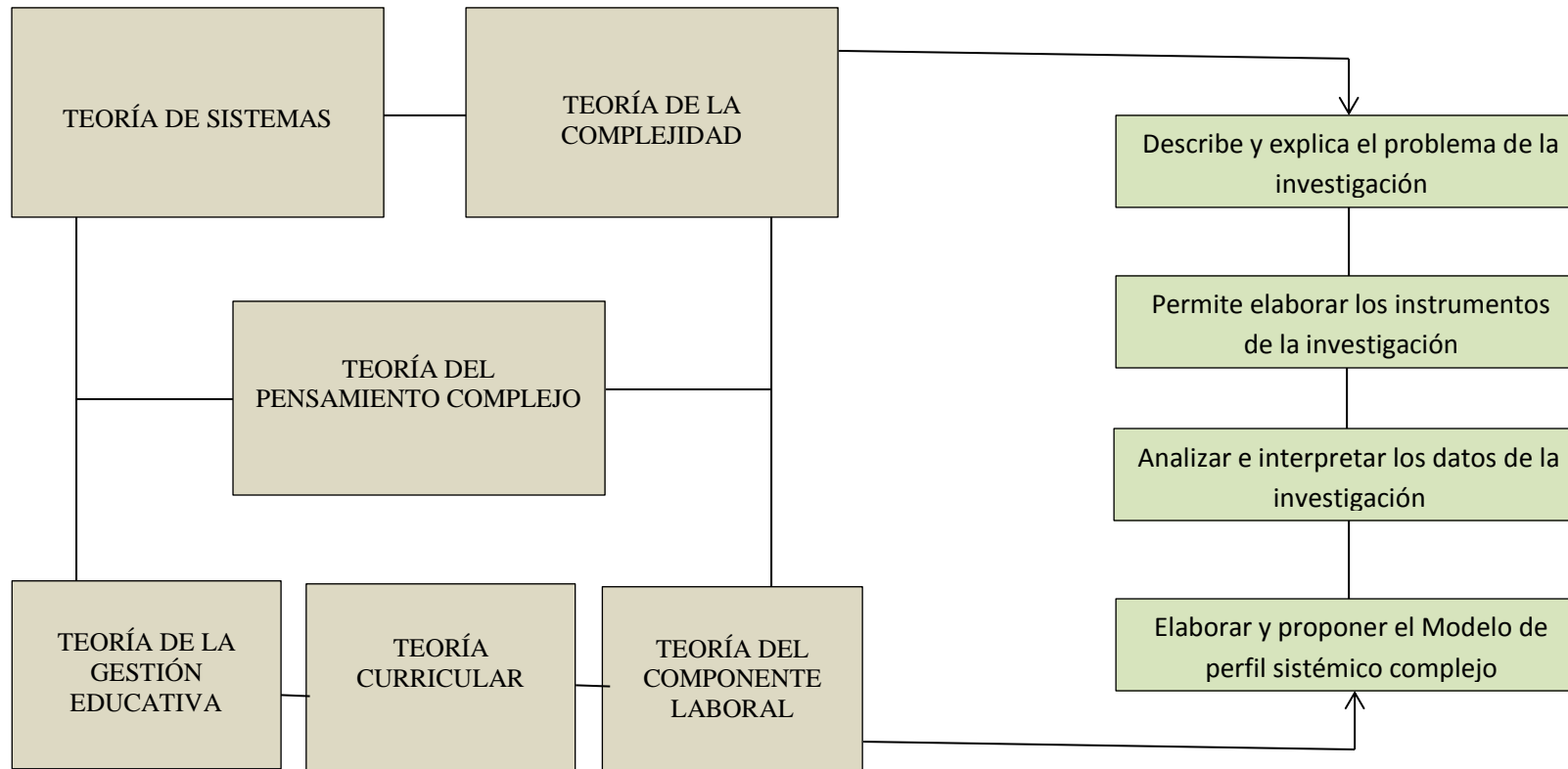
Avendaño-Castro, William R.; Parada-Trujillo, Abad E. El currículo en la sociedad del conocimiento Educación y Educadores, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 159-174

MODELO DE PERFIL SISTÉMICO COMPLEJO ONTOLÓGICO

Caracterización para una formación continua orientada a la mejora de la práctica profesional, contextualizada y coherente con las necesidades prácticas del profesorado. Esta formación debería facilitar la actualización y especialización docente e investigadora de las diferentes tipologías de profesorado coexistente en dicha institución (novel y experimentado, a tiempo completo y a tiempo parcial, contratado y funcionario, etc.) pudiendo, también, adoptar diversas tipologías según las diversas necesidades del profesorado y de la institución, según la finalidad concreta de la acción formativa, etc. (cursos, seminarios, grupos de trabajo/discusión específicos, tertulias, mentorización, coaching...).

Dr. Òscar Mas Torelló. el profesor universitario: sus competencias y formación

ESQUEMA QUE PRESENTA LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO III
PRESENTACIÓN DE LOS
RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y
DESARROLLO DE LA PROPUESTA

CAPÍTULO III: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS, MODELO TEÓRICO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA

3.1. Resultados

TABLA 01

INDICADOR: Desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas para la vida

N°	Ítems	CRITERIOS			
		SI		NO	
		N	%	N	%
1	Se observa, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, que el docente integra los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes de los estudiantes	6	54.55%	5	45.45%
2	Articula, en los Syllabus, los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto	6	54.55%	5	45.45%
3	Son evidentes los estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos: genera conocimiento mediante la investigación, la ciencia y la tecnología	4	36.36%	7	63.64%
4	Vincula, en la estructura y dinámica silábica, la formación profesional con la demanda laboral y el desarrollo del país	3	27.27%	8	72.73%
5	Fomenta el trabajo colaborativo para atender las necesidades socio educativas de los estudiantes	5	45.45%	6	54.55%
6	Orienta, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, la formación que deben alcanzar los estudiantes para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida	3	27.27%	8	72.73%
7	Demuestra, en el sílabo y en su desarrollo que desea conseguir Aprendizajes Significativos integrando contenidos, la necesidad de desarrollo de los	6	54.55%	5	45.45%

	estudiantes, la vivencia del currículum, aplicaciones en la vida misma para el progreso de la comunidad				
8	Se evidencia que la labor del docente está orientada a la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal del estudiante	7	63.64%	4	36.36%
9	Se evidencia el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo	4	36.36%	7	63.64%
10	Utiliza una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, al igual que desarrollar su creatividad	6	54.55%	5	45.45%

Fuente: Ficha de observación aplicada a 11 profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Interpretación:

Habiéndose aplicado la ficha de observación sobre el primer indicador “Desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas para la vida”, se pudo obtener los siguientes resultados:

1. Con respecto al ítem **Se observa, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, que el docente integra los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes de los estudiantes**, se obtuvo que el 54.55% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
2. De acuerdo al ítem **Articula, en los Syllabus, los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto**, se pudo observar que el 54.55% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
3. Con respecto al ítem **Son evidentes los estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos: genera conocimiento mediante la investigación, la ciencia y la**

tecnología, se obtuvo que el 36.36% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 63.64% no lo hacía.

4. De acuerdo al ítem **Vincula, en la estructura y dinámica silábica, la formación profesional con la demanda laboral y el desarrollo del país**, se pudo observar que el 27.27% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 72.73% no lo hacía.

5. Con respecto al ítem **Fomenta el trabajo colaborativo para atender las necesidades socio educativas de los estudiantes**, se obtuvo que el 45.45% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 54.55% no lo hacía.

6. Con respecto al ítem **Orienta, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, la formación que deben alcanzar los estudiantes para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida**, se obtuvo que el 27.27% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 72.73% no lo hacía.

7. De acuerdo al ítem **Demuestra, en el sílabo y en su desarrollo que desea conseguir Aprendizajes Significativos integrando contenidos, la necesidad de desarrollo de los estudiantes, la vivencia del currículum, aplicaciones en la vida misma para el progreso de la comunidad**, se pudo observar que el 54.55% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.

8. Con respecto al ítem **Se evidencia que la labor del docente está orientada a la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal del estudiante**, se obtuvo que el 63.64% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 36.36% no lo hacía.

9. De acuerdo al ítem **Se evidencia el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo**, se pudo observar que el 36.36% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 63.64% no lo hacía.

10. Con respecto al ítem **Utiliza una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, al igual que desarrollar su creatividad**, se obtuvo que el 54.55% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.

TABLA 02

INDICADOR: Deficiencias en los comportamientos sociales

N°	Ítems	CRITERIOS			
		SI		NO	
		N	%	N	%
1	En la observación realizada se concluye que el docente universitario demuestra afectividad permanente en la clase: motiva, crea el ambiente propicio, dialoga	3	27.27%	8	72.73%
2	Fomenta la participación de los estudiantes en clase	6	54.55%	5	45.45%
3	Dialoga abiertamente con los estudiantes	6	54.55%	5	45.45%
4	Todo su tiempo lo dedica al desarrollo de los contenidos del sílabo y no da espacio para el diálogo y la participación	3	27.27%	8	72.73%
5	Cuando pide opinión a los estudiantes, considera sus ideas como valiosas y de utilidad	8	72.73%	3	27.27%
6	Los ejemplos que da en clase son interesantes para la vida de los estudiantes	6	54.55%	5	45.45%
7	En el desarrollo de la sesiones de aprendizaje, alerta para el sentido práctico de las cosas	4	36.36%	7	63.64%
8	Ilustra la exposición de los temas con ejemplos de aplicación en la vida práctica	5	45.45%	6	54.55%
9	Es escrupuloso, no mezcla el saber científico con asuntos que tienen que ver con la vida práctica	7	63.64%	4	36.36%
10	Lo único que le importa es el rendimiento académico de los estudiantes, aprobar el examen es su finalidad docente	7	63.64%	4	36.36%

Fuente: Ficha de observación aplicada a 11 profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Interpretación:

Habiéndose aplicado la ficha de observación sobre el primer indicador “Deficiencias en los comportamientos sociales”, se pudo obtener los siguientes resultados:

1. Con respecto al ítem **En la observación realizada se concluye que el docente universitario demuestra afectividad permanente en la clase: motiva, crea el ambiente propicio, dialoga**, se obtuvo que el 27.27% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 72.73% no lo hacía.
2. De acuerdo al ítem **Fomenta la participación de los estudiantes en clase**, se pudo observar que el 54.55% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
3. Con respecto al ítem **Dialoga abiertamente con los estudiantes**, se obtuvo que el 54.55% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
4. De acuerdo al ítem **Todo su tiempo lo dedica al desarrollo de los contenidos del sílabo y no da espacio para el diálogo y la participación**, se pudo observar que el 27.27% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 72.73% no lo hacía.
5. Con respecto al ítem **Cuando pide opinión a los estudiantes, considera sus ideas como valiosas y de utilidad**, se obtuvo que el 72.73% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 27.27% no lo hacía.
6. Con respecto al ítem **Los ejemplos que da en clase son interesantes para la vida de los estudiantes**, se obtuvo que el 54.55% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
7. De acuerdo al ítem **En el desarrollo de la sesiones de aprendizaje, alerta para el sentido práctico de las cosas**, se pudo observar que el 36.36% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 63.64% no lo hacía.

8. Con respecto al ítem **Ilustra la exposición de los temas con ejemplos de aplicación en la vida práctica**, se obtuvo que el 45.45% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 54.55% no lo hacía.

9. De acuerdo al ítem **Es escrupuloso, no mezcla el saber científico con asuntos que tienen que ver con la vida práctica**, se pudo observar que el 63.64% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 36.36% no lo hacía.

10. Con respecto al ítem **Lo único que le importa es el rendimiento académico de los estudiantes, aprobar el examen es su finalidad docente**, se obtuvo que el 63.64% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 36.36% no lo hacía.

Tabla 03

INDICADOR: Deficiencias en los comportamientos axiológicos

N°	Ítems	CRITERIOS			
		SI		NO	
		N	%	N	%
1	Encamina el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación que él considera pertinente	4	36.36%	7	63.64%
2	Desarrolla el vínculo educativo con la realidad mediante lo que él considera socialmente significativo, dando sentido a la formación sociohumanista	5	45.45%	6	54.55%
3	Insiste en la necesidad de desarrollar el deber ser, esto lo definen como la actitud, el comportamiento y la voluntad de los individuos para realizar de forma particular los actos, deseos y otras especificidades del orden psicológico	3	27.27%	8	72.73%
4	Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene como principal deber ético el formar hombres para la vida	6	54.55%	5	45.45%
5	Orienta la formación axiológica de los estudiantes hacia el desarrollo de las cualidades morales que les permitan	6	54.55%	5	45.45%

	asumir las actitudes y los deberes exigidos por cada escenario y momento histórico				
6	Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene que ser un modelo de las cualidades humanas y las capacidades que deben caracterizar al profesional	4	36.36%	7	63.64%

Fuente: Ficha de observación aplicada a 11 profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque

Interpretación:

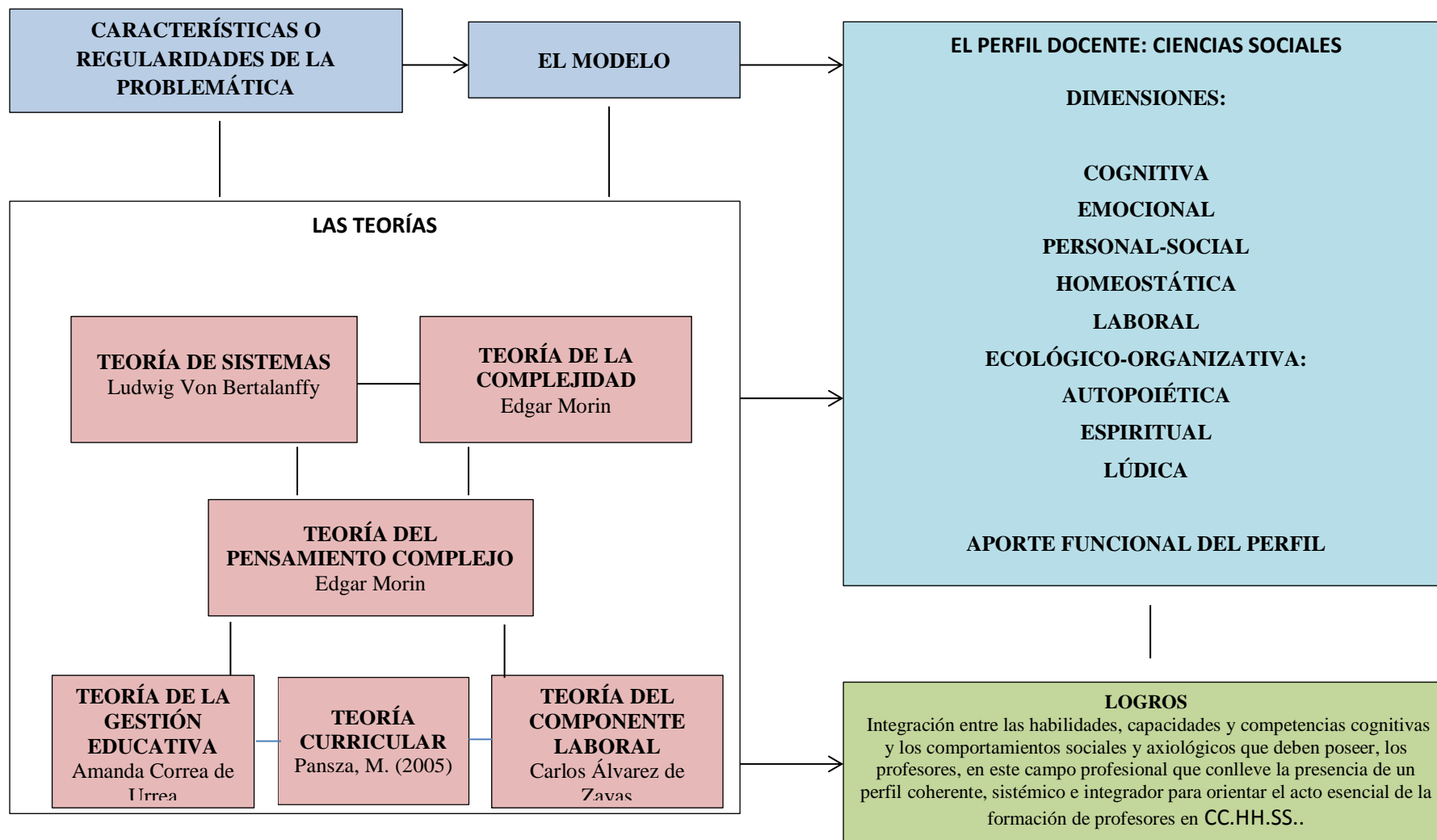
Habiéndose aplicado la ficha de observación sobre el primer indicador “Deficiencias en los comportamientos axiológicos”, se pudo obtener los siguientes resultados:

1. Con respecto al ítem **Encamina el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación que él considera pertinente**, se obtuvo que el 36.36% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 63.64% no lo hacía.
2. De acuerdo al ítem **Desarrolla el vínculo educativo con la realidad mediante lo que él considera socialmente significativo, dando sentido a la formación sociohumanista**, se pudo observar que el 45.45% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 54.55% no lo hacía.
3. Con respecto al ítem **Insiste en la necesidad de desarrollar el deber ser, esto lo definen como la actitud, el comportamiento y la voluntad de los individuos para realizar de forma particular los actos, deseos y otras especificidades del orden psicológico**, se obtuvo que el 27.27% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 72.73% no lo hacía.
4. De acuerdo al ítem **Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene como principal deber ético el formar hombres para la vida**, se pudo observar que el 54.55% de la población realizaba en sus actividades el ítem preguntado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.
5. Con respecto al ítem **Orienta la formación axiológica de los estudiantes hacia el desarrollo de las cualidades morales que les permitan asumir las actitudes y los**

deberes exigidos por cada escenario y momento histórico, se obtuvo que el 54.55% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 45.45% no lo hacía.

6. Con respecto al ítem **Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene que ser un modelo de las cualidades humanas y las capacidades que deben caracterizar al profesional**, se obtuvo que el 36.36% de la población observada si cumplía con el ítem asignado mientras que el restante 63.64% no lo hacía.

3.2. Modelo de perfil Sistémico complejo para la Caracterización Laboral del Docente en Ciencias Histórico Sociales



3.3. Desarrollo de la Propuesta

3.3.1. Características o Regularidades de la Problemática

Producto acreditable de entrevistas no estructuradas y observaciones directas

1. Los docentes en su gran mayoría no conocen el perfil profesional y su relación con el plan de estudios, el mismo que carece de estrategias.
2. El plan de estudios no cuenta con espacios integradores de sus contenidos que obliguen al estudiante en cada año de estudio a pensar y actuar como un profesional.
3. Los métodos de enseñanza utilizados son de tipo lectivos, poco participativos, poco productivos y deficientemente activos.
4. La relación porcentual entre las horas de clases teóricas y clases prácticas en las distintas asignaturas no respeta el equilibrio diseñado en el plan de estudios a tal punto que las clases prácticas solamente representan en la realidad el 20 % frente a su original programación del 50%.

Las asignaturas de práctica profesional docente, están diseñadas y ubicadas en los dos últimos ciclos del plan de estudios de la carrera de educación, y sus horas asignadas sólo representan 25 horas de práctica profesional real para cada alumno que ha concluido el noveno y décimo ciclo académico.

No existe en el plan de estudios una estrategia diseñada para incrementar el papel protagónico del estudiante en el proceso enseñanza – aprendizaje, y los docentes que emplean métodos activos, no obtienen los resultados esperados al no encontrarse insertados y menos aún integrados a un sistema mayor o perfil profesional lo suficientemente potente para derivar procesos sistémicos.

5. El perfil profesional no está concebido como un sistema y el plan de estudios es de tipo agregado, no existe articulación entre los contenidos.
6. En un 40 %, la precedencia entre asignaturas no guarda el orden lógico ni de la ciencia, ni de la profesión.

7. En un 90 % de casos existen excesos de contenidos en las asignaturas, específicamente en los de especialidad, en el 10 % restante existe deficiencia de los mismos, distanciándose del perfil profesional.

8. El presente perfil profesional y plan de estudios no presenta ninguna estrategia para lograr egresados con una firme formación en valores.

9. No se cuenta con estrategias de maduración cognitiva que logre que los estudiantes en los distintos ciclos sean capaces de comunicar sus ideas con precisión tanto de forma oral como escrita.

10. Las nuevas exigencias en la educación, que plantean los nuevos escenarios mundiales, nacionales y locales, no se encuentran sistematizadas en el perfil profesional ni en el proceso enseñanza – aprendizaje, así tenemos que el idioma como la computación no se encuentran diseñadas como asignaturas, tampoco se exige su acreditación durante el desarrollo de la carrera, y menos aún se exige como una práctica usual dentro del proceso docente – educativo, sólo al final de la carrera se solicita como requisito de graduación un certificado de preparación en dichas disciplinas, obtenida extracurricularmente en otras instituciones.

11. Las NTIC no son consideradas como una necesidad formativa; la formación económica y ambiental no tienen el tratamiento académico esperado; y la formación socio – humanística, por lo menos al nivel de asignaturas es muy amplia en los dos primeros ciclos.

12. El currículo está diseñado con algunas asignaturas bajo la modalidad de seminario taller, metodología que permite formar un profesional que aprenda por sí solo, sin embargo dicho objetivo no se puede lograr, debido a que el método se desvirtúa al transformarse en una asignatura de explicación teórica.

13. Debido a situaciones coyunturales de tipo socioeconómico y político, en la cual el estado peruano ha legislado sobre las formas de culminación de la carrera, el grado académico de bachiller es automático al concluir satisfactoriamente los diez ciclos académicos de estudios profesionales contemplados en el plan de estudios vigente; la obtención del título profesional de licenciado en educación

se puede hacer mediante tres modalidades: a) Clase Modelo, b) Informe técnico profesional, c) Tesis.

3.3.2. El Modelo

El modelo que concibe la presente propuesta es el de un profesional con excelente salud físico – mental y madurez cognitiva; con una preferencia equilibrada entre lo material y lo espiritual; con pensamiento sistémico complejo; de formación integral en su complejo esencial multidimensional; de perfil amplio, y con una sólida formación en valores; experto en la gestión de procesos educativos, unificados y unificantes, sistémicos integrados e integradores de la docencia – investigación – extensión; competentes, reconocidos internacionalmente, con dominio de contenidos, del idioma extranjero, de las técnicas de computación y comprometidos con la preservación del medio ambiente, el cambio y desarrollo local, regional y nacional.

3.3.3. Las Teorías

Desarrolladas en el Marco Teórico

3.3.4. El Perfil Docente: Ciencias Sociales

DIMENSIONES:

COGNITIVA

Conoce, maneja y utiliza las formas de pensar y estilos de aprendizaje; las formas cognitivas o tipo de inteligencia; los niveles de organización, sistematización y derivación; el pensamiento multidimensional, integrador, holístico y complejo, así como el pensamiento relacional – dialéctico de las Ciencias sociales.

EMOCIONAL

Conoce, maneja y utiliza de manera pertinente los sentimientos y las formas de la afectividad, la emoción, la curiosidad, la creatividad y la pasión; asimismo es capaz de amar, crear, producir y reproducir; es capaz del autoaprendizaje, poniendo o quitando obstáculos a la comunicación o a la información; es capaz de conocerse a sí mismo y por lo tanto de conocer y comprender a los demás; es capaz de autotransformarse.

PERSONAL-SOCIAL:

Identifica, regula y controla costumbres y hábitos contrarios a la salud física y espiritual, promoviendo sus opuestos; conoce, maneja y utiliza la relación de la unidad corporal / kinestésica y por lo tanto los deportes y las técnicas de relajación; su excelente salud le permite promover los mismos niveles en su aula debido a que conoce la fisiología celular, la nutrición y la anatomía humana.

HOMEOSTÁTICA:

Manifiesta equilibrio emocional, salud mental, y comportamiento vocacionales relacionados con los procesos de formación de la personalidad de los futuros docentes; por lo tanto conoce, maneja y utiliza los conocimientos de las diferentes teorías de la personalidad y de la enseñanza-aprendizaje, evitando la manipulación, elevando la autoestima de sus alumnos y eliminando el estrés que podría generarse en los procesos.

LABORAL:

Conoce, maneja y utiliza en su práctica docente diaria el eje básico de la carrera profesional docente: teoría de los procesos conscientes; pedagogía como ciencia; didáctica como ciencia; investigación educativa; diseño curricular; gestión; evaluación y acreditación, utilizando a la investigación como método y práctica docente, promoviéndolo conjuntamente con la práctica laboral desde el inicio de los procesos formativos.

Conoce, maneja y utiliza la teoría y las técnicas de comunicación relacional en educación estableciendo efectivos vínculos de conectividad con sus alumnos para ayudarles en su autotransformación.

Conoce, se interesa y ayuda a suavizar el impacto socioeconómico y el bajo nivel cultural de los padres de familia, promoviendo actividades pertinentes y relevantes.

Conoce, maneja y aplica la teoría y las técnicas para promover la conducta gregaria, la solidaridad, la tolerancia, la conciliación y el análisis transaccional.

Conoce, maneja y aplica la teoría y las técnicas para vincular en forma interdependiente a los procesos formativos con los diferentes sectores sociales, productivos y de servicios, demás instituciones y la familia.

ECOLÓGICO-ORGANIZATIVA:

Conoce, maneja y utiliza la relación: naturaleza - hombre - sociedad en la formación de la personalidad del futuro docente; identifica, reconoce y forma conciencias, a partir de la concepción de que el hombre puede autotransformarse socialmente y cambiar su status; domina y aplica las leyes de la pedagogía, didáctica, diseño curricular, gestión y modelos de evaluación / acreditación; domina y aplica la gestión institucional y las normas legales que administran las políticas educativas locales, regionales y nacionales; reconoce el legado histórico / científico de la humanidad para utilizarlo en el presente y proyectar el futuro. Conservación y desarrollo del medio ambiente.

AUTOPOIÉTICA:

Conoce y aplica las técnicas del autoconocimiento interior; la inteligencia emocional; cultura de crítica y autocrítica, necesidad y decisión autotransformativa; así mismo genera y desarrolla procesos formativos para la protección.

ESPIRITUAL:

Es capaz de orientar su existencia hacia la búsqueda de la comprensión humana, de la ética del género humano y de la moral natural ligadas a la evolución espiritual y desarrollo psíquico del hombre y de su conciencia; es capaz de orientar su interés, en forma permanente, a la búsqueda y practica de valores, como: comprensión, tolerancia, paciencia, prudencia, nobleza, humildad,

honestidad, generosidad, solidaridad, como expresiones concretas de la subjetividad de su alma; como ser material, evita practicar los opuestos.

Reconoce y promueve la necesidad de estar constantemente abierto al cambio, a la espiritualidad, a la innovación, así como también a la posibilidad de lo desconocido; y a las incertidumbres para enfrentarlas sin temor y con éxito

Reconoce y utiliza los valores, promoviendo un equilibrio entre lo material y lo espiritual.

Reconoce, participa y promueve la necesidad de identificar la misión como especie, la conciencia planetaria y la conciencia cósmica, evolucionando en la capacidad de sus pensamientos y sentimientos en niveles de pensamiento complejo.

LÚDICA:

Es capaz de generar procesos cognitivo-creativos, al vincular, relacionar, integrar y unificar todos los procesos para direccionarlos hacia la creatividad y el desarrollo; es capaz de potenciar la expresividad, al ser capaz de liberarse de las tensiones biosicosociales y del estrés; el hombre como ser lúdico, se expresa a través de la imaginación creativa, los deseos, el arte, la fantasía, el juego, el sentido del humor, el deporte, el placer, la diversión sana, el amor, el afecto, la emotividad, la libertad, y la relajación, interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratificación que producen dichos eventos, potenciando cualitativa y cuantitativamente su capacidad de generar procesos pedagógicos y didácticos.

APOORTE FUNCIONAL DEL PERFIL

El licenciado en Ciencias sociales, tiene por funciones: educar, desarrollar, instruir, integrar, unificar, sistematizar e innovar dentro de un proceso docente – educativo consciente, trascendental, complejo, sistémico, integrado, unificado y científico; que tiene por misión la gestión eficiente y eficaz con pertinencia, y calidad, de los procesos conscientes de comunicación y actividades de profunda significatividad social, que integren científicamente: conocimientos, habilidades

y valores, con la finalidad de preservar y desarrollar la cultura de la humanidad en paz, y en armonía con la preservación del medio ambiente.

Experto en la dirección y ejecución de: el proceso de enseñanza – aprendizaje, la pedagogía, la didáctica, el currículo y las ciencias de los contenidos en sus diferentes esferas de actuación; que integra en sus modos de actuación los medios y ventajas que proporcionan las NTIC; con dominio de los contenidos teóricos; con dominio de la investigación educativa; con dominio en la integración de la docencia, investigación y responsabilidad social.

Al instrumentar su pensamiento complejo sea capaz de enseñar e interiorizar en sus alumnos a partir de su propio ejemplo: la diferencia entre el error y la ilusión preparándolos para lo inesperado y la incertidumbre; los principios de un conocimiento pertinente; la condición humana y el respeto a la diversidad cultural y pluralidad de individuos; la identidad terrenal y la conciencia cósmica – planetaria – ecológica – espiritual; la comprensión humana, la superación de sus obstáculos, su ética y tolerancia; y la ética del género humano, enseñando la ciudadanía terrenal y la humanidad como destino planetario a partir de la relación individuo – sociedad – especie nucleados por la conciencia y el espíritu humanos, es decir una cultura de solidaridad.

Abordar el componente laboral con dominio del idioma extranjero y de las técnicas de computación; comprometidos con el cambio y desarrollo nacional, regional y local; con creatividad, innovación en la gestión de los procesos de la educación superior que le permite concebir, diseñar, proponer y ejecutar en forma autofinanciada programas alternativos no tradicionales para la profesionalización, su complementación y capacitación continua.

Conclusiones

Se ejecutó el respectivo estudio diagnóstico de las deficiencias de caracterización laboral que se presentan en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque mediante el análisis de los indicadores que se manifiestan en la desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas (Se presenta la observación más significativa) y los comportamientos sociales (Se presenta la observación más significativa) y axiológicos (Se presenta la observación más significativa) que deben poseer en este campo profesional; que generan la ausencia significativa de un perfil coherente, sistémico e integrador que oriente el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad, en este sentido se encontró que los ítems: vincula formación profesional y demanda laboral; dialoga abiertamente con los estudiantes; insiste en la necesidad de desarrollar el deber ser, muestran los siguientes aspectos:

- La estructura y dinámica silábica que guía la formación de profesores de la especialidad de Ciencias históricos Sociales de esta casa superior de estudios carece de un vínculo eficaz entre la formación profesional y la demanda laboral y el desarrollo del país.
- El diálogo abierto entre docentes catedráticos y estudiantes está presente. Lo que enriquece y dinamiza el acto pedagógico en un ambiente de escucha y participación directa, haciendo posible la convergencia de múltiples posiciones y criterios a lo largo de cada sesión.
- La necesidad de desarrollar el deber ser, desde la perspectiva de la actitud, el comportamiento y la voluntad de los individuos para realizar de forma particular los actos, deseos y otras especificidades del orden psicológico, no muestra ser una de las prioridades de la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de este recinto universitario.
- El rendimiento académico de los estudiantes; y que éstos aprueben el examen, muestran ser la prioridad fundamental del trabajo docente. Esta situación refleja un descuido de la dimensión axiológica, del saber ser – actitudes y valores, los cuales

quedan relegadas a un segundo plano, afectando obviamente la integralidad de la formación docente.

- Respecto al Marco teórico de la investigación podemos concluir lo siguiente: Su elaboración responde a la selección y jerarquización de las teorías del pensamiento sistémico, complejo; y, de la Formación docente que permita la descripción y explicación factoperceptible de la problemática.

Sugerencias

Al finalizar la investigación presente, se desligan las siguientes recomendaciones a partir de las conclusiones obtenidas:

- Es recomendable incluir en la malla curricular una estructura y dinámica silábica que respondan al objetivo de lograr la caracterización laboral propuesta del docente en formación de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque.
- En cuanto a los niveles de dialogo abierto entre docentes y estudiantes en formación educativa, es recomendable fortalecer los espacios o momentos, así como la didáctica o metodología que privilegien la interacción no solo verbal o ideológica, sino también la actitudinal-valorativa.
- Se recomienda viabilizar el accionar de la formación docente siguiendo el modelo de perfil sistémico-complejo orientado a la caracterización laboral del docente en Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE – UNPRG.

Así mismo, del estudio realizado se precisa que existen muchos problemas que deben ser analizados en nuevas investigaciones; por esta razón se sugiere los siguientes temas y líneas:

1. ¿Cómo se gestionan los recursos humanos, en el sector educacional?
2. ¿El recurso más importante, en la educación es el profesor?
3. ¿Cuáles son las características que debe tener el profesor en América Latina?

4. ¿Cuál es el perfil real del profesor egresado de los Institutos en comparación con los profesores formados en las Escuelas de Educación de las Universidades? ¿Es el ideal?
5. ¿Cuál es la relación entre teoría educativa y práctica educativa? ¿Se corresponden?
6. ¿Cuál es la relación entre Educación-política y pragmática?
7. ¿Cómo influye la psicología en el comportamiento del profesor posmoderno?

Bibliografía

- ABRILE DE VOLLMER, María Inés (1994): Nuevas demandas a la educación y a la institución formativa, y la profesionalización de los docentes, en Revista Iberoamericana de Educación, n.º 5, mayo-agosto, pp. 11-43.
- ADDINE FERNÁNDEZ, F. (1996): Alternativa para la organización de la práctica laboral investigativa en los ISP. Tesis en Opción al grado científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- AGAZZI, E. (1996). El bien, el mal y la ciencia. Madrid: Tecnos.
- AGUERRONDO, I. (1999). El nuevo paradigma de la Educación para el siglo. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.campusoei.org/administracion/aguerrondo.htm>
- AVENDAÑO-Castro, William R.; Parada-Trujillo, Abad E. El currículo en la sociedad del conocimiento Educación y Educadores, vol. 16, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 159-174.
- BARRIENTOS, E. (2013). Las características de los docentes universitarios. Investigación Educativa Vol. 17, N.º 2, 105-120 Julio-Diciembre 2013,
- BELLO, M. (2001). Reformas y Políticas Educativas en América Latina. Acción Pedagógica, Vol. 10., N° 1 y 2, pp. 14-25.
- Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16974/1/art2.pdf>
- BERTALANFFY Von, L. Teoría General de los Sistemas. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. 1976.
- BRIONES, Guillermo (2006) Metodología de la Investigación cuantitativa en Ciencias Sociales. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES

- CARRIEGO, Cristina (2017) Gestionar una escuela comprometida con las demandas de su tiempo. Colegio Pestalozzi y Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, Argentina.
- CASASSÚS, J. (1998). Acerca de la práctica y la teoría de la gestión: Marcos Conceptuales para el análisis de los Cambios en la Gestión de los Sistemas Educativos.
- CORREA, A. (2016). La gestión educativa un nuevo paradigma. Fundación Universitaria Luis Amigó Transversal 51A #67B 90 Medellín - Colombia
- DÍAZ-BARRIGA Arceo (2011). ELABORACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL.
- FRANCIS, S. Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario. Revista Educación 30(1), 31-49, ISSN: 0379-7082, 2006
- GARCÍA BATISTA, G. (2002): Compendio de Pedagogía. Editorial pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- HERNÁNDEZ, Á. (2003). Introducción a la Ciencias de la Educación. Tercera edición. Ediciones UAPA. Santiago de los Caballeros, República Dominicana.
- LAMPERT, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. Perfiles Educativos, Vol. XXV, N° 101, pp. 7-22. Universidad Nacional Autónoma de México. México, D.F.
- LARRÁN H, T. Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000. Actualización del documento. En: Mineducación (1999). Carpeta Gestión Educativa, Biblioteca del Profesor. Santiago, Chile.
- LEÓN, Aníbal. Qué es la Educación. Universidad de los Andes Venezuela.
- LESOURNE, J. (1993). Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000. Barcelona: Gedisa.

- LOPEZ Ruperez, F. (1997). Complejidad y educación, Revista Española de Pedagogía.
- LEMUS, L. (1969). Pedagogía: temas fundamentales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, S.A.
- LEVIS, D. (2004). La educación en la sociedad de la información.
- Recuperado de
<http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/La%20educaci%F3n%20e%20n%20la%20Sociedad%20de%20la%20Informaci%F3n.pdf>
- LÓPEZ, N. (2005). La Educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional. Revista Galega de Economía, Vol. 14, Nº 1-2, pp. 1-20.
- MAS TORELLÓ, Òscar (2003). El profesor universitario: sus competencias y formación
- MORENO, J. C. (2002). Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información. En M. A. Velilla (Comp.), Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo.
- MORIN, Edgar. 1983. El método II: La vida de la vida. Cátedra. Madrid.
- Pascal, Blaise (2008). Pensees Et Opuscles, Digibook
- MORIN, E. (1992). El Método IV: Las ideas. (Vol. 4), (Trad. del fr. por Ana Sánchez). Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (1993). El Método I: La naturaleza de la naturaleza. Madrid: Càtedra.
- MORIN, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, EDGAR, (1990), Introducción al Pensamiento Complejo. 2001, 4ª reimpresión, 1º ed. Gedisa, Barcelona.

- NARODOWSKI, Mariano (2005) La crisis laboral docente, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. Prólogo de Cecilia Braslavsky.
- OSPINA, H. F., Narodowski, M., & Martínez Boom, A. (2006), La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- TEDESCO, Juan Carlos (1999) La política educativa en la sociedad del conocimiento y de la información. Instituto internacional de la planificación educativa. UNESCO.
- ZABALA, A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Barcelona: Graó.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

LAMBAYEQUE

INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Técnica: Observación

Instrumento: Ficha de Observación

TÍTULO DE LA TESIS

GESTIÓN DE UN MODELO DE PERFIL SISTÉMICO COMPLEJO PARA LA CARACTERIZACIÓN LABORAL DEL DOCENTE EN CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES DE LA FACHSE – UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO DE LAMBAYEQUE.

Objetivo

Estudiar las deficiencias de caracterización laboral que se presentan en los procesos de gestión curricular para la formación de profesores de la especialidad de Ciencias Histórico Sociales de la FACHSE, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque mediante el análisis de los indicadores que se manifiestan en la desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas y los comportamientos sociales y axiológicos que deben poseer en este campo profesional; que generan la ausencia significativa de un perfil coherente, sistémico e integrador que oriente el acto esencial de la formación de profesores en esa especialidad.

TABLA 01

INDICADOR: *desintegración entre las habilidades, capacidades y competencias cognitivas para la vida*

N°	ÍTEMS	CRITERIOS	
		SÍ	NO
01	Se observa, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, que el docente integra los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes de los estudiantes.		X
02	Articula, en los Syllabus, los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.		X
03	Son evidentes los estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos: genera conocimiento mediante la investigación, la ciencia y la tecnología		X
04	Vincula, en la estructura y dinámica silábica, la formación profesional con la demanda laboral y el desarrollo del país,		X
05	Fomenta el trabajo colaborativo para atender las necesidades socio educativas de los estudiantes		
06	Orienta, en el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, la formación que deben alcanzar los estudiantes para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida		
07	Demuestra, en el sílabo y en su desarrollo que desea conseguir Aprendizajes Significativos integrando contenidos, la necesidad de desarrollo de los estudiantes, la vivencia del currículum, aplicaciones en la vida misma para el progreso de la comunidad		
08	Se evidencia que la labor del docente está orientada a la creación de oportunidades instructivas que faciliten el crecimiento académico, social y personal del estudiante.		
09	Se evidencia el uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo		
10	Utiliza una variedad de estrategias instructivas que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y demostrar habilidades prácticas, al igual que desarrollar su creatividad		

TABLA 02**INDICADOR: Deficiencias en los comportamientos sociales**

N°	ÍTEMS	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	En la observación realizada se concluye que el docente universitario demuestra afectividad permanente en la clase: motiva, crea el ambiente propicio, dialoga.			
02	Fomenta la participación de los estudiantes en clase			
03	Dialoga abiertamente con los estudiantes			
04	Todo su tiempo lo dedica al desarrollo de los contenidos del sílabo y no da espacio para el diálogo y la participación.			
05	Cuando pide opinión a los estudiantes, considera sus ideas como valiosas y de utilidad.			
06	Los ejemplos que da en clase son interesantes para la vida de los estudiantes			
07	En el desarrollo de la sesiones de aprendizaje, alerta para el sentido práctico de las cosas.			
08	Ilustra la exposición de los temas con ejemplos de aplicación en la vida práctica			
09	Es escrupuloso, no mezcla el saber científico con asuntos que tienen que ver con la vida práctica.			
10	Lo único que le importa es el rendimiento académico de los estudiantes, aprobar el examen es su finalidad docente.			

TABLA 03**INDICADOR: Deficiencias en los comportamientos axiológicos**

N°	ÍTEMS	CRITERIOS		
		SIEMPRE	A VECES	NUNCA
01	Encamina el proceso docente-educativo hacia el modelo ideal de formación que él considera pertinente			
02	Desarrolla el vínculo educativo con la realidad mediante lo que él considera socialmente significativo, dando sentido a la formación sociohumanista.			
03	Insiste en la necesidad de desarrollar el deber ser, esto lo definen como la actitud, el comportamiento y la voluntad de los individuos para realizar de forma particular los actos, deseos y otras especificidades del orden psicológico			
04	Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene como principal deber ético el formar hombres para la vida.			
05	Orienta la formación axiológica de los estudiantes hacia el desarrollo de las cualidades morales que les permitan asumir las actitudes y los deberes exigidos por cada escenario y momento histórico.			
06	Considera que el proceso formativo de los futuros profesionales en el nivel superior tiene que ser un modelo de las cualidades humanas y las capacidades que deben caracterizar al profesional			