

Propiciación

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 38, abril 2022 N° 97

Revista de Ciencias Humanas y Sociales
ISSN 1012-1587/ ISSNc: 2477-9385
Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

© 2022. Universidad del Zulia

ISSN 1012-1587/ ISSNe: 2477-9385

Depósito legal pp. 198402ZU45

Portada: Allí estás!

Artista: Rodrigo Pirela

Medidas: 50 x 30 cm

Técnica: Mixta sobre tela

Año: 2011

Teoría de la Acción Humana para el mejoramiento del desempeño docente

Franco José Roversi Mónaco Trujillo

Universidad Metropolitana, Caracas - Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0470-0701>

froversi@unimet.edu.ve

Resumen

El estudio aborda el desempeño docente en la Coordinación Académica de Educación y Tecnología de la Dirección de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. Se asume el Modelo II de la Teoría de la Acción Humana de ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978 y 1997) bajo el paradigma interpretativo, siendo un estudio de caso instrumental de tipología interpretativa ontológica en consideración a LINCOLN y GUBA (1985), STAKE (1999) y otros. Se identifican y confrontan las Teorías Explícita y de Uso manifiestas en la Comunidad de Enseñanza y Aprendizaje logrando la conciliación, que conlleva a concluir los parámetros de implementación del Modelo por Competencias.

Palabras clave: TIC; Competencias; desempeño docente; Teoría de la Acción.

Theory of Human Action for the improvement of teaching performance

Abstract

The study addresses the teaching performance in the Academic Coordination of Education and Technology of the Directorate of Educational Sciences of the Metropolitan University. Model II of the Theory of Human Action of ARGYRIS and SCHÖN (1974, 1978 and 1997) is assumed under the interpretive paradigm, being an instrumental case study of ontological interpretive typology in consideration of LINCOLN and GUBA (1985), STAKE (1999) and others. The Explicit and Use Theories manifest in the Teaching and Learning Community are identified and confronted, achieving conciliation, which leads to concluding the implementation parameters of the Competency Model.

Keywords: TIC; Competencies; teaching performance; Action Theory.

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable la importancia del desempeño docente en concordancia con las competencias inherente a sus actividades profesionales (MONTENEGRO, 2007), en el ámbito de la educación superior, como indican ÁLVAREZ et al. (2005) una de las competencias más significativas en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la cual junto a la competencia de Gestión de Información se encuentran presente en las asignaturas de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología, por ser parte de las competencias que presenta el Modelo Académico de la Universidad Metropolitana (UNIMET).

El rol primordial de las TIC a la hora de cambiar y mejorar los procesos de formación debe impulsar al educador a mantenerse al día en cuanto a herramientas, sin la necesidad de abandonar su campo de trabajo cotidiano. Es evidente entonces que el docente debe participar en la incorporación de las tecnologías, refiere POZO (2006) que esa aceptación “debe desembocar en una nueva cultura educacional del siglo XXI donde se experimentan retos para las creencias que tienen los docentes sobre su práctica.” (p. 25)

Los aportes de utilizar las TIC en el medio educativo superior generan nuevas alternativas de integración y manejo de información al igual que nuevos enfoques educativos (CABERO, 2010), pero su incorporación no puede ser efectuada de manera arbitraria, debe responder a las necesidades e intereses del estudiantado, y ser acorde con los contenidos programáticos, la planificación académica y los parámetros normativos de la Institución donde el hecho educativo ocurre, siendo en el caso de la UNIMET su Modelo Académico basado en competencias, al cual responde como se indicó al inicio las asignaturas pertenecientes a la Coordinación donde se realiza el estudio.

El investigador asume la Teoría de la Acción de ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978 y 1997) para abordar la realidad observada en la Coordinación Académica de Educación y Tecnología y plantear como propósitos: (a) conocer los significados de los elementos de la teoría explícita y de uso manifiestos en el desempeño de los docentes en consideración del Modelo Académico de la UNIMET, (b) interpretar los significados que le asignan los docentes a la implementación del Modelo Académico de la UNIMET, (c) configurar orientaciones teóricas que conduzcan al mejoramiento del desempeño docente en cuanto al Modelo Académico de la UNIMET.

En el contexto del presente trabajo se aborda el contraste existente entre el desempeño docente real y el esperado en cuanto al Modelo Académico de la UNIMET y sus competencias inherentes, concretamente las referidas a las asignaturas de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología, las cuales como se ha mencionado, son Gestión de la Información y Manejo de las TIC, que reclaman una adecuada incorporación y manejo de las TIC en el aula durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. El investigador recurre al análisis teórico, con atención en fuentes referidas a competencias en educación superior, desempeño docente y las TIC y su importancia, adicionalmente, recurre a fuentes Institucionales y al Modelo Académico de la UNIMET.

A partir de la información recabada y acorde con la Teoría de la Acción de Argyris y Schön se identificaron y confrontaron las Teorías Explícita y de Uso manifiestas en la Comunidad de Enseñanza y Aprendizaje para lograr la conciliación, bajo paradigma interpretativo con coherencia epistemológica y metodológica en el constructivismo (GUBA y LINCOLN, 1994 y 2005) y por sus características como un estudio de caso instrumental de tipología interpretativa ontológica en consideración a LINCOLN y GUBA (1985), LEÓN y MONTERO (2003), STAKE (1999) y MERRIAM (2009).

El estudio permitió identificar las categorías y subcategorías de análisis, a partir de las cuales se dio la estructuración y la contrastación; se desarrolla la fundamentación, se plantean los planos y se da la reflexión fruto de la conciliación, en la cual se proponen los parámetros para la adecuada inclusión de las competencias pertenecientes al Médelo Académico de la UNIMET en la Coordinación y asignaturas consideradas en el estudio.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. TEORÍA DE LA ACCIÓN HUMANA

La teoría de la acción planteada por ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978), presenta dos dimensiones, la teoría de la acción explícita y la teoría de la acción en uso, la primera refiere a lo que la persona u actor manifiesta, a los principios que exterioriza son sus rectores y la segunda es lo que la persona manifiesta al responder a las eventualidades, muchas veces la primera y la segunda no son iguales, siendo la teoría de la acción en uso la que realmente refleja el actuar de la persona (ARGYRIS y

SCHÖN , 1989, como aparece en SÁNCHEZ y ROJAS, 2005). Esta visión de la teoría de la acción coloca a cada persona como actor, creador y responsable de las acciones que ejecuta, reafirmando que las decisiones que toma son fruto de su propia interpretación.

ARGYRIS y SCHÖN (1974), refieren como a pesar de que las personas expresan principios rectores que orientan su desenvolvimiento (teoría de la acción explícita), muchas veces son las acciones que ejecuta (teoría de la acción en uso) lo que realmente refleja los elementos que rigen su actuar en sociedad. Al respecto KUHL y BECMANN (1985 como aparece en PICÓN, 1994) expresan la incongruencia entre el pensar y el actuar de los seres humanos, dicha incongruencia confronta muchas veces los actos con los principios y valores que se expresan poseer, adicionalmente, “sólo en contadas ocasiones el actor se percata de estas incongruencias” (PICÓN, 2001, p. 29).

Para ARGYRIS y SCHÖN (1978), existen aprendizajes más significativos que otros, por lo que afectan en mayor grado la teoría de acción en uso, puesto que impactan significativamente los valores o principios gobernantes, este tipo de aprendizaje lo denominan de doble recorrido, diferenciándolo del de recorrido simple, que refiere a aquellos que no modifican los valores o principios rectores.

Cuando ocurre el aprendizaje de doble recorrido la organización y sus miembros disminuyen las relaciones defensivas, se asumen riesgos y pueden lograr cambios y aprendizajes profundos (SULBARAN, 2001). En opinión de PICÓN (2006), la Teoría de la Acción define al aprendizaje como:

El proceso de construcción, prueba y reconstrucción de la teoría de acción que gobierna o condiciona el comportamiento de un actor, y señala que hay comportamientos que tienden a inhibir o impedir el logro de aprendizajes profundos (teoría en uso Modelo I), mientras que otros tipos de comportamiento, cualitativamente diferentes (teoría en uso Modelo II) hacen posibles tanto el aprendizaje de nuevas estrategias (aprendizaje de recorrido simple), como el logro de cambios profundos capaces de modificar los valores,

principios y creencias del actor (aprendizaje de doble recorrido). (p. 50).

La Teoría de la Acción desarrollada por ARGYRIS y SCHÖN (1974 y 1997) describe la forma en que los miembros de las organizaciones asumen desenvolvimientos que responden a los Modelos I y II, y más aún como los aprendizajes en las organizaciones pueden darse y expandirse desde el Modelo I al Modelo II.

Las dos posturas que identifica de la teoría de la acción en el ser humano presentan elementos comunes: “1. estrategias de acción; 2. consecuencias para el mismo sujeto; 3. consecuencias para otras personas; 4. variables gobernantes; 5. efectividad de las estrategias de acción” (RICARDO, 2010, p. 143). Pero se diferencian en cuanto que el Modelo I refiere a una postura inflexible y unilateral que no reconoce al resto de los participantes e impone sus criterios, mientras que el Modelo II implica un entendimiento abierto sobre el conocer y la verdad y donde está presente la aceptación de los otros actores y de sus ideas (ARGYRIS y SCHÖN , 1997, PICÓN 1994, SÁNCHEZ y ROJAS, 2005), además “en este modelo la información y el compromiso es compartido, y genera realización entre sus integrantes” (CASTILLA e INCIARTE, 2004, p. 255).

En el Modelo II los actores manifiestan flexibilidad y capacidad de cambio en lo referido a valores y principios, ocurriendo una “reducción de razonamientos y comportamientos defensivos, un compromiso intrínseco con los roles y tareas asumidas y un incremento de la efectividad” (SÁNCHEZ y ROJAS, 2005, párr. 43), afirmación ya plasmada por PICÓN (1994), quien además refiere como el Modelo II favorece el aprendizaje de doble recorrido. Ello gracias a las acciones que los miembros de la organización consideran y al grado de flexibilidad que la misma organización ejerce, existiendo una relación cíclica entre el aprendizaje de la organización y el de sus miembros (MARCH, 1988).

Agrega PICÓN (2006) que cuando el comportamiento de los miembros de la organización y de la organización misma facilitan y estimulan el lograrlos, refieren al Modelo II. El cual se caracteriza también por “decisiones y controles compartidos, el empleo de una información que es validada públicamente y por la ausencia de coerción” (PICÓN, 2006, p. 50). Descripción que identifica el investigador en el Modelo Académico de la Universidad Metropolitana (UNIMET) y en su cultura organizacional.

El asumir abiertamente el Modelo II permite a las organizaciones, agrupaciones e individuos superar las situaciones y posturas que limitan el logro de aprendizajes, como lo son las rutinas defensivas, lo que genera un clima de libertad que contribuye al logro de cambios y aprendizajes de doble recorrido (profundos y significativos) que favorecen a las organizaciones (ARGYRIS, 2009 y SULBARÁN, 2001).

2.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN HUMANA EN EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Al querer establecer la relación de la Teoría de la Acción con la realidad que aborda el presente estudio, e identificar sus elementos y postulados, a saber Teoría de Acción Explícita y Teoría de Acción en Uso, se consideran en primer plano los señalamientos de ARGYRIS y SCHÖN (1974 y 1997), PICÓN (1994, 2001, 2006), Pérez (1991) y SULBARAN (2001), a partir de ellos se puede identificar en cuanto a la Teoría de Acción Explícita el Modelo Académico de la Universidad Metropolitana (UNIMET) y los lineamientos del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIMET implementados por medio de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología y ejercidos por los docentes adscritos a dicha Coordinación, en relación al modelo por competencias de la UNIMET y el manejo de las herramientas y/o recursos en la SUITE de GOOGLE, Campus Virtual UNIMET y a la libertad de elección de cualquier otra herramienta o recurso presente en la Web para los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los contenidos de las asignaturas de Tecnologías para el Aprendizaje (FBTCE03) y Técnicas para Gestionar Información (FBTCE04).

En cuanto a la Teoría de la Acción en Uso, que “se infiere de la conducta real” (ARGYRIS, 2009, p. 99), se identifica lo manifestados por los docentes de las asignaturas de Tecnologías para el Aprendizaje (FBTCE03) y Técnicas para Gestionar Información (FBTCE04) para seleccionar o implementar toda o algunas herramientas de la SUITE de GOOGLE, el Campus Virtual UNIMET y el complementar con herramientas y/o recursos adicionales presentes en la Web, o simplemente sustituirla por otra herramienta, recurso o plataforma

existente en la Web, de igual forma, la atención de los docentes al Modelo Académico de la UNIMET y la adecuada implementación de las competencias respectivas a las mencionadas asignaturas.

Al hablar de la Teoría de la Acción en Uso, se identifica como postulado el Modelo II por su aproximación a la visión cualitativa del estudio, que responde al paradigma interpretativo y presenta en su constituyente ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico al constructivismo, el cual bajo la visión de TÓJAR (2006) tiene por principio que “diversas personas con una historia de experiencias e interacciones diversas pueden referirse a una misma realidad construyéndola y reconstruyéndola de manera diversa. El conocimiento se construiría en base a interacciones sociales” (p. 69), lo que concuerda con la característica principal del Modelo II expresada por PICÓN (2001), y que refiere al “empleo de una información que es validada colectivamente; por decisiones y controles compartidos y por la ausencia de coerción, lo que permite la iniciación de decisiones y actividades por parte de cualquier miembro del grupo” (p. 30).

En relación con los valores o variables, estrategias de acción y las consecuencias para el aprendizaje organizacional que según SÁNCHEZ y ROJAS (2005) son característicos del Modelo II, pueden bien reflejar las dinámicas existentes en la UNIMET y por ende es el que mejor describe la forma de establecerse los cambios que generan aprendizajes en los miembros del Departamento de Ciencias de la Educación, por ende, de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología.

2.2 POSTURA CONSTRUCTIVISTA Y EL MODELO DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS DE LA UNIMET

El enfoque de competencias propone superar los parámetros tradicionales, al respecto la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (2019) expresa como en educación las competencias son las bases de los nuevos desarrollos curriculares. Tal realidad es observada en la UNIMET, cuyo Modelo Académico “enfatisa la interactividad y la colaboración entre los estudiantes y entre éstos y el profesor, por diferentes medios y desde diversos espacios, dirigido a desarrollar competencias” (UNIVERSIDAD METROPOLITANA, s.f., Modelo Académico).

El Modelo Académico de la UNIMET define a las competencias como “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que

demuestra el individuo en el desempeño de acciones personales, académicas, sociales y profesionales de acuerdo con criterios establecidos” (COMISIÓN DE COMPETENCIAS, 2011, citada por LOMBAO, 2017, p. 21).

Es de resaltar que SCHÖN (1992), señala la importancia de las competencias y dirige su discurso hacia una epistemología de la práctica y de la integración del conocimiento, no se aprende del contenido, se aprende del descubrir, de la capacidad autonómica de interpretar el medio y de la relación e interacción con otros, añade además la importancia del desarrollo de competencias y que las mismas deben ser acordes con los participantes y sus intereses.

Lo señalado refleja la postura curricular de la Universidad, que responde a una “perspectiva psico-educativa del proceso de aprendizaje, que nos es otra que la constructivista” (LOMBAO, 2017, p. 19), cuya concepción de aprendizaje y de enseñanza refiere a la educación como impulsor del desarrollo de capacidades sociales y personales, pero no en solitario, sino con la participación de otros agentes sociales para alcanzar una adecuada construcción personal (SOLÉ y COLL, 1999).

Se constituye entonces el constructivismo en una visión social del aprendizaje, en la cual el individuo que aprende es el principal protagonista, y el conocimiento es edificado y construido bajo un enfoque psicopedagógico de interacción entre la persona y su contexto social y físico (FLÓREZ, 1995; SARRAMONA, 2000; SANTROCK, 2011). Siendo caracterizado por la creatividad y el rol activo de los participantes, por medio de la colaboración y la cooperación (HERNÁNDEZ, 2003 y TABÓN et al., 2007).

El aprendizaje constructivista se caracteriza por: (a) ser método de trabajo activo; (b) los problemas son seleccionados o diseñados para el logro de los objetivos; (c) el aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor; y (d) por estimular el aprendizaje colaborativo (TRABUCCO et al., 2007); además, el rol del tutor se define como apoyo temporal a los estudiantes, para permitir en un espacio real o virtual, que éstos ejecuten su nivel justo de potencialidad en su aprendizaje (PAGANO, 2007).

Lo anterior es acorde con el modelo de la UNIMET, que “enfatisa la interactividad y la colaboración entre los estudiantes y

entre éstos y el profesor, por diferentes medios y desde diversos espacios, dirigido a desarrollar competencias” (Universidad Metropolitana, s.f., Modelo Académico) concibiendo al docente como: “facilitador, con dominio del conocimiento, vinculado con su realidad social, crítico, creativo innovador, empático y ético” (LOMBAO, 2017, p.21).

El constructivismo puede presentar diversas clasificaciones, que dan respuesta al proceso de aprendizaje, pero por lo general se reducen a tres tendencias: (a) cognitivo con origen en la epistemología genérica de Piaget, (b) socio-cultural originado de los planteamientos vygotskyanos y (c) vinculado al construccionismo social de Berger y Luckmann y a los enfoques posmodernos: Estas se desplazan sobre el denominado continuo constructivista (SERRANO y PONS, 2011), que recorre desde un subjetivismo absoluto a un relativismo social absoluto (LÓPEZ-SILVA, 2013), ubicándose este último en la visión postmoderna.

Es innegable que todas las vertientes centran preponderancia en el sujeto, pero refiriendo su aprendizaje y desarrollo desde lo individual a lo social (RETAMOZO, 2012), considerando que:

En la misma entereza de la tradición Frankfurtiana, que se debe ir de una gnoseología a una epistemología que tribute, no, al individuo reafirmante de su ilimitado subjetivismo. Sino que, se debe transformar, trans-significar la persona autónoma en y con su entorno, consciente de los límites de su libertad, puesto que, la sociedad del conocimiento y la cultura, asiste a cambios trans - históricos importantes confrontando con la relación saber-poder. (MERCHÁN et al., 2021, p. 100)

3. MÉTODO

Para el abordaje de la información y posterior teorización se asume un método fenomenológico – interpretativo desde una postura constructivista hacia una aproximación hermenéutico - dialéctica desde la perspectiva de MARTÍNEZ (1999), con lo que se procuró captar el significado e interpretar las informaciones aportadas por los actores clave, procurando la comprensión de su significado desde el

contexto de la UNIMET, donde se desenvuelven los actores clave y el investigador.

En consideración a LINCOLN y GUBA (1985), LEÓN y MONTERO (2003), STAKE (1999) y MERRIAM (2009), se identifica la presente investigación por sus características como un estudio de caso instrumental de tipología interpretativa; entendiendo el estudio de casos como apropiado para el examen de fenómenos en contexto de realidad (GALAN, 2014) y con un claro norte en el comprender la naturaleza que distingue la particularidad de un caso (SIMONS, 2009).

Para estructurar el método se cohesionaron los planteamientos de MARTÍNEZ (1999, 2006b y 2015), MATOS et al. (2016) y los de RUEDA Y VILLARROEL (1992), logrando un método constituido de cinco momentos claramente identificables.

3.1. ASPECTOS

3.1.1. MOMENTOS DEL MÉTODO

Momento 1 transcripción y comprensión: Transcripción, registro y organización de la información
Comprensión de la información organizada

Momento 2 categorización: Identificación, origen y definición de las categorías y subcategorías.

Momento 3 estructuración: Efectuar por cada categoría la identificación de los aportes significativos de los actores clave, interpretándolos de la forma más adecuada y coherente, bajo la consideración de los propósitos planteados en el estudio.

Momento 4 Contrastación:

- Contrastar los aportes de los actores clave, en coherencia con los propósitos planteados en el estudio, docentes y estudiantes del período 1819-3.
- Validación por confrontación de la información aportada por los actores clave con los aportes de miembros (docentes y estudiantes) de la Comunidad de Aprendizaje donde se realiza

el estudio, lo cual se realizó en diferentes momentos entre el 2019 y el 2021.

Momento 5 teorización: “Integrar nuestras conclusiones y relacionarlas con el cuerpo teórico respectivo existente” (MARTÍNEZ, 1999, p. 213)

3.1.2. TÉCNICA E INSTRUMENTO

En concordancia con MARTÍNEZ (2006a), el presente estudio emplea la observación y el registro como instrumentos para la identificación inicial de categorías, ello durante la interacción del investigador como coordinador académico y de tecnología con profesores y estudiantes. Posteriormente, se empleó la entrevista semiestructurada como instrumento principal desde los señalamientos de MARTÍNEZ (2006a), STEKE (1999) y BLASCO y OTERO (2008), que permitió confirmar las categorías y subcategorías de análisis.

En un segundo momento de la investigación, los aportes de los actores clave se implementaron como guion de conversación, que se empleó en diversos diálogos con otros miembros de la comunidad de enseñanza – aprendizaje, tanto docentes como estudiantes; se realizó un registro de las opiniones y posturas críticas de estos nuevos actores, cuyos aportes fueron indispensables para la confrontación de las unidades discursivas.

3.1.3. ACTORES CLAVE

Para la selección de los actores claves a quienes se aplicará la entrevista semiestructurada, se siguieron los lineamientos de MARTÍNEZ (2006b), LA TORRE et al. (1997), MARTÍNEZ C. (2006) y RODRÍGUEZ et al. (1999). Estando la selección constituida por tres (3) estudiantes que aprobaron las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04, y por tres (3) docentes con más de 10 años encargados de dichas asignaturas,

Posteriormente para la confrontación, se seleccionaron aleatoriamente 29 estudiantes que culminaban la asignatura FBTCE04 (1920-1) y 18 estudiantes que cursaban los trimestres 7mo, 8vo y 9no

(1920-1) y en cuanto a los docentes, 10 profesores pertenecientes a la Coordinación Académica y de Tecnología encargados de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04, observándose concordancia con las entrevistas realizadas. La confrontación se amplió posteriormente a los periodos 1920-3 y 2021-2, en el primero a 30 estudiantes y en el segundo a 60, mientras que en el caso de los profesores fueron respectivamente 10 y 8.

En los periodos 1920-2 y 2021-1 no se pudo realizar la respectiva confrontación por, la contingencia referida al inicio de la pandemia por SARS COVID-19 (1920-2) y por significativos problemas de conectividad (2021-1), a pesar de ello, conversaciones y diálogos informales con estudiantes y profesores, refirieron coherencia con las entrevistas efectuadas en el período 1920-1.

3.2. PROCEDIMIENTO Y HALLAZGOS

3.2.1. SURGIMIENTO DE LAS CATEGORÍAS

Las categorías consideradas en el estudio surgen de los procesos de supervisión y seguimiento docente, las reuniones Coordinación-Docentes y el registro de atención de estudiantes, realizados por ROVERSI MÓNACO (2019) durante los periodos 1718-1, 1718-2, 1718-3, 1819-1, 1819-2 y 1819-3 y, por otra parte, la evaluación estudiantil de los periodos 1718-1, 1718-2, 1718-3, 1819-1 y 1819-2 aportadas por el Departamento de Ciencias de la Educación. En complemento a la información recabada, la interacción con los docentes durante la evaluación anual, que comprende los periodos 1718-1, 1718-2 y 1718-3 realizada durante los días 1º y 6 de noviembre de 2018. La interpretación y análisis de los mencionados registros permitió identificar tres categorías principales, a saber, manejo de las TIC, competencias de la UNIMET y desempeño docente.

De igual forma, los registros y documentos arriba indicados, junto a reuniones puntuales con estudiantes y docentes de la Coordinación y el hecho de que el investigador forme parte activa del caso de estudio, ya que además de las actividades inherentes a la coordinación, ejerce como docente de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04, y cumple otras obligaciones académicas y de

representación, facilitaron la identificación de elementos conversacionales que favorecieron la identificación de las subcategorías. Los elementos conversacionales, también sirvieron para la selección de elementos claves (palabras) que en su momento se utilizaron en la aplicación IBM Watson, que se empleó para la transcripción de las entrevistas y la identificación de las subcategorías en dicho proceso, posteriormente se empleó el programa Altas.TI para ratificar las subcategorías y la relación existentes entre ellas.

Tabla 1. Categorías identificadas

Categorías	Subcategorías	Elemento conversacional	Elementos clave para la identificación de las Categorías y Subcategorías
A. Manejo de las TIC	A.1 Importancia de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> ● Impacto de las TIC en la formación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> ● Social (impacto en la vida y las relaciones)
	A.2 Beneficio de la formación en el manejo de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilización y beneficio de las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> ● TIC (junto a importancia y utilización)
	A.3 Utilización de las TIC en las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecnologías para el aprendizaje ● Gestión de la Información 	<ul style="list-style-type: none"> ● Tecnología (s) ● Gestión
B. Competencias de la UNIMET	B.1 Concepto de competencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Qué entiende por competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencia (junto a descripción o a concepto de)
	B.2 Identificación con el modelo académico de la UNIMET	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento del modelo académico de la UNIMET 	<ul style="list-style-type: none"> ● Competencias (junto a modelo de la UNIMET o similar expresión)
	B.3 Conocimiento de las competencias propias de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04	<ul style="list-style-type: none"> ● competencias propias de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04 	<ul style="list-style-type: none"> ● Programa (por competencia, presencia de competencias, exposición del docente sobre el programa)

C. Desempeño Docente	C.1 Apego o no a los lineamientos del programa y sus contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento del programa y sus contenidos ● Desarrollo de los contenidos y de actividades cónsonas con el programa ● Rendimiento académico 	<ul style="list-style-type: none"> ● Programa ● Contenidos ● Rendimiento
	C.2 Identificación con el modelo por competencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicación del modelo académico de la UNIMET ● Implementación de actividades de aprendizaje y evaluación basadas en competencias 	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo (actividades) ● "competencia": cuando este ● junto a la descripción de actividades en apego al modelo por competencias UNIMET
	C.3 Atención adecuada a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> ● Parámetros de desempeño en el aula 	<ul style="list-style-type: none"> ● Acciones del: ● Profesor ● Docente ● Desempeño
	C.4 Conocimiento de las teorías de aprendizaje y su implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Teorías de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> ● conductismo ● conductual ● cognitivismo ● constructivismo ● conectivismo
	C.5 Participación y Formación	<ul style="list-style-type: none"> ● Asistencia a reuniones ● Participación en actividades de capacitación ● Asistencia a talleres ● Capacitación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación / asistencia (reuniones, talleres, foros, etc.)

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019)

3.2.2. CONTRASTACIÓN

A partir de las entrevistas semiestructuradas y una primera contrastación e integración de los aportes de los dos grupos de actores claves, docentes y estudiantes se inicia la identificación de la teoría de uso.

Tabla 2. Categoría: Manejo de las TIC

Subcategorías	Actores clave docentes (1, 5 y 6)	Actores clave estudiantes (2, 3 y 4)
A.1 Importancia de las TIC	Refieren una directa importancia a la utilización de las TIC. Consideran que su utilización aporta una ventaja competitiva y una aproximación a un mejor perfil profesional.	Los informantes 2, 3 y 4 consideran que las TIC son importantes y útiles, pero en su mayoría centran su consideración en el paquete Office de Microsoft, por encima de las herramientas TIC.
A.2 Beneficio de la formación en el manejo de las TIC	Señalan sus utilidades y aportes para la formación de los estudiantes de la UNIMET, y como constituyen un factor importante de cualquier perfil profesional.	Son de la opinión que el dominio de herramientas TIC son un apoyo para la realización de actividades académicas.
A.3 Utilización de las TIC en las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04	Señalan la utilización de diversas herramientas TIC, las cuales son de importancia tanto para ejemplificar los contenidos y exponer a los estudiantes la importancia de su incorporación y utilización en la carrera. Se sugiere una modificación de los programas y acuerdos sobre los contenidos de la FBTCE03.	Sostienen que la utilización de las TIC en el aula es importante para su comprensión, y los contenidos de la FBTCE03 y FBTCE04 se complementan. A pesar de ello, la segunda asignatura no es considerada tan útil y práctica como la primera.

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019)

Tabla 3. Categoría: Competencias de la UNIMET

Subcategorías	Informantes docentes (1, 5 y 6)	Informantes estudiantes (2, 3 y 4)
B.1 Concepto de competencia	Se impone una definición dirigida a las capacidades y aptitudes que pueden ser desarrolladas y demostradas.	Es definida como las habilidades y destrezas presentes en una persona, y que son próximas a las aptitudes y el buen desempeño.
B.2 Identificación con el modelo académico de la UNIMET	Se identifican con el modelo por competencias, pero no desarrollan una explicación sobre el mismo. Se sugiere una modificación de los programas.	No se identifica la existencia del modelo por competencia, a pesar de ello se considera importante la formación en el manejo de las TIC, la investigación y se sugiere el cambio de la asignatura FBTCE04 a un trimestre superior
B.3 Conocimiento de las competencias propias de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04	Se identifican las competencias originales de las asignaturas, pero no se la actual diferenciación entre competencias principales: Manejo de las TIC y Gestión de la Información, en relación con las competencias complementarias.	No se identifican las competencias de las asignaturas.

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019)

Tabla 4. Categoría: Desempeño Docente

Subcategorías	Informantes docentes (1, 5 y 6)	Informantes estudiantes (2, 3 y 4)
C.1 Apego o no a los lineamientos del programan y sus contenidos	Se reconocen diferencias entre los contenidos impartidos por los profesores en la asignatura FBTCE03 Los contenidos impartidos en la asignatura FBTCE04 son acordes al programa.	Se identifican diferencias entre los contenidos impartidos por los docentes en la asignatura FBTCE03, que afectan las actividades grupales en la asignatura FBTCE04. Los contenidos impartidos en la asignatura FBTCE04 son acordes al programa. Dichos contenidos son reportados como tediosos y demasiado densos.
C.2 Identificación con el modelo por competencia	Se identifican los informantes con el modelo por competencias, al resaltar la formación y manejo de las TIC y la Gestión de Información en relación con las actividades investigación	A pesar de no identificar propiamente el modelo por competencias, se identifica la importancia de formación en el manejo de las TIC y las actividades de investigación
Subcategorías	Informantes docentes (1, 5 y 6)	Informantes estudiantes (2, 3 y 4)
C.3 Atención adecuada a los estudiantes	Se imparten los contenidos y se da atención a los estudiantes, pero se reconocen diferencias por parte de los docentes en cuanto a las actividades y metodologías	Las estrategias de enseñanza de los docentes de la asignatura FBTCE04 son agobiantes y desmotivadoras. En la asignatura FBTCE03 son adecuadas, pero no se imparte el mismo contenido a todos.
C.4 Conocimiento de las teorías de aprendizaje y su implementación	Identificación con el Constructivismo, pero sin especificar estrategias o actividades pertinentes con el mismo.	No hay opinión
C.5 Participación y Formación	Se sugiere la realización de talleres de formación en el Modelo por Competencia y un mejor acompañamiento de la Coordinación	No hay opinión

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019)

Tabla 5. Contrastación de los actores clave docentes y estudiantes

Aportes de los actores docentes y estudiantes	● Similitudes sobre la realidad percibida en el escenario investigativo	Significativa	Subcategorías: • A3 • B1 • C1
		Parcial	Subcategorías: • A1, A2
	● Diferencias sobre la realidad percibida en el escenario investigativo	Subcategorías: • B2, B3 • C2, C3, C4, C5	

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019)

3.2.3 CONFRONTACIÓN

Posterior a la contrastación de los aportes de los actores claves docentes y estudiantes, dichos aportes constitutivos de unidades discursivas fueron confrontados con miembros de la comunidad enseñanza – aprendizaje tanto docentes como estudiantes.

Tabla 6. Confrontación de las unidades discursivas con la comunidad enseñanza – aprendizaje

Proceso de confrontación		Resultado
Aportes de los actores docentes	Vs. 10 docentes miembros de la Coordinación Académica y de Tecnología (1920-1) 10 docentes miembros de la Coordinación Académica y de Tecnología (1920-3) 8 docentes miembros de la Coordinación Académica y de Tecnología (2021-2) 29 estudiantes cursantes de la asignatura FBTCE04 (1920-1)	Confirmación de los aportes iniciales de los tres actores clave docentes
Aportes de los actores estudiantes	Vs. 18 estudiantes de los trimestres 7°, 8° y 9° (1920-1) 30 estudiantes de la asignatura FBTCE04 (1920-3) 60 estudiantes de la asignatura FBTCE04 (2021-2)	Confirmación de los aportes iniciales de los tres actores clave estudiantes

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019) y autor (2022)

3.2.4. IDENTIFICACIÓN DE LA TEORÍA DE USO

Tabla 7. Proceso de identificación de la Teoría de Uso

Aportes de los actores iniciales docentes Aporte de los 10 docentes miembros de la Coordinación Académica y de tecnología	Perspectiva de los docentes	Teoría de Uso identificada
10 docentes miembros de la Coordinación Académica y de Tecnología (1920-3)		
8 docentes miembros de la Coordinación Académica y de Tecnología (2021-2)		
Aportes de los actores iniciales estudiantes Aporte de los 29 estudiantes de la FBTCE04 (1920-1)	Perspectiva de los estudiantes	
Aporte de los 18 estudiantes de los trimestres 7º, 8º y 9º (1920-1)		
30 estudiantes de la asignatura FBTCE04 (1920-3)		
60 estudiantes de la asignatura FBTCE04 (2021-2)		

Fuente: Modificado de ROVERSI MÓNACO (2019) y autor (2022)

3.3. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

La Teoría Explícita y la Teoría de Uso según los lineamientos planteadas por ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978, 1997), ARGYRIS (2009) y SCHÖN (1992), son identificadas en el presente estudio, en cuanto a la Teoría de Uso es observada a partir de la contrastación entre los informantes clave tanto docentes como estudiantes, y por la posterior confrontación con lo señalado por los miembros de la comunidad de enseñanza y aprendizaje (docentes y estudiantes); mientras que la Teoría Explícita es manifiesta a partir del Modelo Académico por Competencias de la UNIMET, los lineamientos de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología del Departamento de Ciencias de la Educación, las directrices del Decanato de Formación General y Básica y los contenidos de los programas de las asignaturas Tecnología para el Aprendizaje (FBTCE03) y Técnicas de Gestión de Información (FBTCE04).

3.3.1. CONCILIACIÓN

En consistencia con los señalamientos en primer plano de ARGYRIS (2009), ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978 y 1997) y seguido de los aportes de PICÓN (1994, 2001, 2006), PÉREZ (1991) y SULBARAN (2001), es posible alcanzar las propuestas para la conciliación entre las Teorías de Uso y Explícita o Reflexión para SCHÖN (1983 y 1992).

Tabla 8. Proceso de conciliación

Teoría de Uso:	Conciliación:	Resultado
<ul style="list-style-type: none"> ● Perspectiva de los docentes ● Perspectivas de los estudiantes 	<p>Aproximación de las Teorías de Uso y Explícitas que generan una reorientación en la institucional y una adecuación a la realidad</p>	<p>Orientaciones hacia:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Comprensión de las TIC b. Comprensión de la importancia del modelo por competencias UNIMET c. El ejercicio de las actividades docentes
<p>Teoría Explícita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo Académico UNIMET ● Lineamientos Coordinación Académica y Tecnología ● Programas de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04 		

Fuente: Autor (2021)

3.3.1.1. ABORDAJE DE LAS ORIENTACIONES EN LA CONCILIACIÓN

Las orientaciones que refieren a la conciliación para el logro de un mejoramiento del desempeño docente en consideración al modelo académico de la UNIMET son visualizadas desde la perspectiva constructivista, coherente con el Modelo II de ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978 y 1997) y con el Modelo Académico de la UNIMET. Dichas orientaciones impactan en el desenvolvimiento de los miembros de la comunidad de enseñanza y aprendizaje.

I.- Orientaciones hacia la comprensión de las TIC como

- Medio que contribuyen al desarrollo de aprendizajes significativos.
- Herramienta de comunicación que genera interacciones

colaborativas, cooperativas y favorecen la resolución de problemas

- Herramienta que favorece la búsqueda de información
- Medio que favorece las actividades autónomas de aprendizaje e investigación
- Recurso y medio para la presentación, ejemplificación, enseñanza y evaluación de contenidos

El comprender la orientación referida a que las TIC se constituyen en parte de un proceso complejo de enseñanza aprendizaje, donde cada actor está relacionado con el resto de los miembros de la comunidad de enseñanza y aprendizaje, pero al mismo tiempo y bajo el enfoque constructivista ejerce acciones autónomas, colaborativas, cooperativas que favorecen el enfrentar situaciones problemáticas que pueden o no tener su origen en las orientaciones académicas del docente, y que se dirigen al logro de aprendizajes significativos en un contexto socio-educativo (BARROSO y CABERO, 2010; CABERO, 2004a; CABERO, 2004b; CABERO, 2007; DUART, 2000; ESCAMILLA, 1998; GARCÍA, 2017; RÍOS, 2004).

II.- Orientaciones hacia la comprensión de la importancia del modelo por competencias

- Transmisión de una concepción adecuada y acorde de competencias, bajo el enfoque educativo de la UNIMET
- Formación bajo el enfoque educativo de la UNIMET, en cuanto al diseño de programas, estrategias, actividades y evaluaciones
- Formación para el desarrollo de indicadores correspondientes a las competencias inherentes a las asignaturas de la Coordinación

La aproximación a la comprensión del Modelo Académico de la UNIMET debe responder a un abordaje Institucional, con inicio en cada miembro de la comunidad de enseñanza y aprendizaje, desde el momento que ingresa a la Institución, ello a favor de que tengan oportunidad de identificarse de manera natural que el Modelo que les permitirá alcanzar y/o contribuir a que otros alcancen aprendizajes significativos. En tal sentido, es indispensable la presentación e integración de todos los actores al nombrado Modelo (BELLO, 2017; SCHÖN, 1983 y 1992; LOMBAO 2017; AHUMADA, 2002)

III.- Orientaciones para el ejercicio de las actividades docentes

- Generar compromiso de participación colaborativa para la revisión y actualización constante de los contenidos programáticos
- Generar acuerdo sobre la cooperación docente en cuanto a los bancos de actividades y cumplimiento de los contenidos acordados
- Implementar en las acciones académicas, de todas las modalidades, actividades que favorezcan en los estudiantes la comprensión de las competencias inherentes a las asignaturas
- Desarrollo de estrategias y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se apeguen al modelo de la UNIMET, es decir, creativas, flexibles, motivantes
- Identificación de las actividades académicas (diseño, implementación y evaluación) con el paradigma constructivista
- Generar compromiso con la formación permanente y la participación.

Las orientaciones referidas al desempeño docente, dirigen esfuerzos a la integración cooperativa entre los docentes de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología, en coherente desempeño a los lineamientos del Modelo Académico de la UNIMET y a las actividades de formación para el aprendizaje e inclusión de las competencias de la UNIMET en las actividades académicas, entendiendo con ello, el cumplimiento de los contenidos programáticos de las asignaturas FBTCE03 y FBTCE04, el respeto y enseñanza de sus competencias inherentes, tanto principales como complementarias. Todo a favor del desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes (SCHÖN, 1983 y 1992; LOMBAO 2017; UNIVERSIDAD METROPOLITANA, 2014; MONTENEGRO, 2007; TEJEDOR et al., 2010).

4. CONCLUSIONES

Las orientaciones surgidas de la conciliación entre las teorías de uso y explícita desde la perspectiva de ARGYRIS y SCHÖN (1974, 1978, 1997) o reflexión desde la argumentación de SCHÖN (1983 y 1992), encuentran en el presente estudio su operatividad en una visión constructivista del aprendizaje y de la organización con apoyo en las TIC

(CABERO, 2007; DUART, 2000; ESCAMILLA, 1998; RÍOS, 2004, LOMBAO, 2017; AHUMADA, 2002) que permite la posibilidad de una integración real con el Modelo Académico de la UNIMET diseñado a partir de la postura del constructivismo (LOMBAO 2017) que regula los lineamientos del Decanato de Formación General y Básica en cuanto a la operatividad de las asignaturas de la Coordinación Académica y de Tecnología bajo un Modelo de Competencias (ROVERSI MÓNACO, 2019).

Al integrar los elementos presentes en las orientaciones y reorganizarlos en fusión del cumplimiento del Modelo Académico de la UNIMET, es posible entender que la situación problematizada que dio origen al estudio respondía a una clara incoherencia entre el desempeño docente y el mencionado modelo, adicionalmente, la presencia de preconceptos entre los docentes y la carencia de orientaciones y acompañamiento adecuado a los mismos influye en sus acciones al momento de impartir enseñanza. En cuanto a la visión del estudiante, la misma adicional al desempeño de los docentes de la Coordinación Académica de Educación y Tecnología, esta influencia por el hecho que los docentes de las demás dependencias, al menos desde la referida visión estudiantil, no relacionan o explican los contenidos que imparten a la luz del modelo académico de la universidad, lo que puede explicar el desconocimiento de este por los estudiantes.

Ahora bien, la realidad esbozada a partir de las orientaciones propuestas, pretenden generar una nueva forma de visualizar las relaciones interdependientes, que, desde la perspectiva del constructivismo, se presentan a partir de los lineamientos del Modelo Académico de la UNIMET y del desempeño docente dentro de la Comunidad de Enseñanza y Aprendizaje.

Esta visión que integra las interacciones dentro del constructivismo obliga a definir una orientación social, puesto que, de una manera directa, todos los miembros de la comunidad de enseñanza y aprendizaje se ven comprometidos y sus acciones generan interacción que reafirman posturas y aprendizajes en relación con el Modelo Académico de la UNIMET y por ende a sus competencias.

Lo señalado en los párrafos anteriores dirige la atención a que los procesos de aprendizajes presentes en la UNIMET, o al menos en la Coordinación Académica y de Tecnología, en cuanto a la implementación del Modelo Académico de Institución, se ubican en diferentes momentos

del denominado continuo constructivista (SERRANO y PONS, 2011), lo que ocurre por las diferentes concepciones del constructivismo que esgrimen los docentes. Ello refiere que, durante las interacciones entre los miembros de la Comunidad de Aprendizaje, se dan procesos de aprendizajes que responden desde lo individual a lo social; permitiendo señalar desde una interpretación amplia, que el Modelo Académico de la UNMET se aproxima en opinión del autor al construccionismo que se desprende de BERGER y LUCKMANN (1968), sin que ello niegue que otras vertientes dentro del continuo constructivista puedan estar presente, por ejemplo, en la enseñanza en aula o en las actividades autónomas.

Tal situación implica una manifestación de multiplicidad de visiones entre los miembros docentes y coordinadores de la Comunidad de Enseñanza y Aprendizaje donde se efectúa el estudio. Siendo el respeto a la diversidad de posturas dentro del constructivismo, fundamental por el investigador, quien la denomina coexistencia constructivista, y es para el presente estudio la respuesta coherente a las orientaciones fruto de la conciliación, que requerían para su integración e implementación una postura amplia en las visiones de los actores clave docentes y estudiantes, como de los miembros de la Comunidad de Enseñanza Aprendizaje que validaron los aportes de los actores, lo que confirma las apreciaciones de ROVERSI MONACO (2019), entendiendo que: “La coexistencia constructivista se ubica en una mirada integral sobre el continuo constructivo, y considera posible la convivencia de diversas visiones del constructivismo, en el entender de la libertad de acción de los miembros de la Comunidad de Enseñanza Aprendizaje” (p. 143)

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHUMADA FIGUEROA, Luis. 2002. “El aprendizaje organizacional desde una perspectiva evolutiva y constructivista de la organización”. En: **Revista de Psicología**, vol. XI, 1, pp. 139-148 [versión digitalizada]. Universidad de Chile, Santiago (Chile). Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/264/26411110.pdf> Consultado el 16.8.2021
- ARGYRIS, Chris. (2009). **Conocimiento para la acción, una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización**. Granica, Buenos Aires (Argentina).

-
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. 1978. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. The Dryden Press, Chicago (Estados Unidos).
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. 1997. "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" En: **RIES**, (77-78), 345-348. Madrid (España). Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_077_078_19.pdf Consultado el 23.8.2021
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. 1974. **The applicability of organizational: Theory of Action**. Jossey-Bass, San Francisco (Estados Unidos).
- BARROSO OSUNA, Julio; CABERO ALMENARA, Julio. 2010. **La investigación educativa en las TIC, visiones prácticas**. Editorial Síntesis, Madrid (España).
- BELLO, María. 2017. "Prologo". En M. BELLO y P. CERTAD (comp.), 2017, **Una versión de la transversalidad en la Universidad Metropolitana** (pp. 11 - 14). Comité Editorial de Publicaciones de apoyo a la educación, Caracas (Venezuela)
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. (1968). **La construcción social de la realidad**. Amorrortu, Buenos Aires (Argentina).
- BLASCO HERNÁNDEZ., TERESA; OTERO GARCÍA, Laura. 2008. "Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I)". En: **Revista Nure Investigación**. N° 33, marzo-abril 2008. ISSN 1697-218X. Madrid (España). Disponible en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408> Consultado el 5.7.2021
- CABERO ALMENARA, Julio. 2004a. "Las TIC: una conciencia global en la educación" En: **Jornadas Nacionales TIC y Educación**, Murcia (España). Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/TIC.htm> Consultado el 13.4.2021
- CABERO ALMENARA, Julio. 2004b. "La investigación en tecnologías de la educación" En: **Bordón, revista de pedagogía**. Vol. 56, N° 3-4. Madrid (España). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39214335_La_investigacion_en_tecnologias_de_la_educacion Consultado el 26.9.2021
- CABERO ALMENARA, Julio. 2007. "Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información". En CABERO A., J (Coord.)

- Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación.** Cap. 1. Mc Graw Hill, Madrid (España).
- CABERO ALMENARA, Julio. 2010. “Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades”. En: **Perspectiva Educacional, Formación de Profesores.** Vol. 49 (1) 32-61. Disponible en: <http://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/3333/333327288002/6> Consultado el 25.3.2021
- CASTILLA MATHEUS, Darcy; INCIARTE GONZÁLEZ, Alicia. (2004). “La naturaleza de la acción participativa y la formación para participar”. En: **Espacio Abierto, cuaderno venezolano de sociología.** Vol. 13 (2), pp. 249-275. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/2102> Consultado el 23.11.2020
- DUART MONTOLIU, Josep María. 2000. “La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial”. En J. DUART y A. SANGRÁ (Comp.) **Aprender en la virtualidad** (pp. 87-112). Gedisa S.A., Barcelona (España).
- ESCAMILLA, José. 1998. **Selección y uso de la tecnología educativa.** Trillas, Distrito Federal (México).
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. 1995. **Hacia una pedagogía del conocimiento.** McGraw-Hill Interamericana, Bogotá (Colombia).
- GARCÍA, J.; TABÓN, S.; LÓPEZ, N. 2009. **Currículo, didáctica y evaluación por competencias.** Universidad Metropolitana, Caracas (Venezuela).
- LA TORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. 1997. **Bases metodológicas de la investigación educativa.** Grafiques, Barcelona (España).
- LEÓN, Gerardo Orfelio; MONTERO GARCÍA-CELAY, Ignacio. 2003. **Métodos de investigación en psicología y educación.** (3ra ed.). McGraw-Hill, Madrid (España).
- LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. (1985). **Naturalistic inquiry.** SAGE Publications, Inc., California (Estados Unidos)
- LOMBAO, M. (2017). “La transversalidad y su relación con el desarrollo de Competencias Genéricas a través de la Formación General y Básica en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana”. En M. BELLO y P. CERTAD (comp.) (2017), **Una versión de la transversalidad en la Universidad Metropolitana** (pp. 17 - 36).

- Comité Editorial de Publicaciones de apoyo a la educación, Caracas (Venezuela)
- LÓPEZ-SILVA, Pablo. (2013). “Realidades, construcciones y dilemas, una revisión filosófica del construccionismo social”. En: **Cinta Moebio**, 46, 9-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100002> Consultado el 12.8.2021
- MARCH, James C. (1988). **Decisions and organizations**. Blackwell, United Kingdom.
- MARTÍNEZ CARAZO, Piedad Cristina. 2006. “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. En: **Pensamiento & Gestión**, (20), julio, 2006, pp. 165- 193. Universidad del Norte Barranquilla, Barranquilla (Colombia). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf> Consultado el 4.7.2021
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. (1999). **La nueva ciencia: su desafío, lógica y método**. Trillas, Distrito Federal (México)
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. (2006a). “Investigación Cualitativa (síntesis conceptual)”. En: **Revista IIPSI**. Vol. 9 (1), pp. 123 - 146. Facultad de Psicología de la UNMSM. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf Consultado el 4.8.2021
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. 2006b. **Ciencia y arte en la metodología cualitativa**. (2da ed.). Trillas, Distrito Federal (México)
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. 2008. **Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales**. Trillas, Distrito Federal (México)
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. 2015. **Comportamiento humano nuevos métodos de investigación**. Trillas, Distrito Federal (México).
- MATOS HERNÁNDEZ, Eneida Catalina; FUENTES GONZÁLEZ, Homero Calixto; MONTOYA RIVERA, Jorge; de QUESADA VARONA, Josué Otto. 2015. **Didáctica: Lógica de investigación y construcción del texto científico**. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/images/publicaciones/ciencias/didactica.pdf> Consultado el 4.8.2021

- MERCHAN MORA, Gerardo Antonio; ROVERSI MÓNACO TRUJILLO, Franco José; DOMÍNGUEZ BENÍTEZ, Rogelia Antonia. 2021. “Elementos Fundantes para una Teoría del Conocimiento en la Transformación del Ethos Educativo” En: **Metrópolis**, revista de estudios globales universitarios. Vol. 02, pp. 92-108. Disponible en: <http://www.metropolis.metrouni.us/index.php/metropolis/articloe/view/65/42> Consultado el: 27.12.2021
- MERRIAM, S. 2009. **Qualitative research: A guide to design and implementation. Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education.** (2da. ed.). Jossey-Bass, San Francisco (Estados Unidos)
- MONTENEGRO ALDANA, Ignacio Abdón. 2007. **Evaluación del desempeño docente; fundamentos, modelos e instrumentos.** (2da. ed.). Magisterio, Bogotá (Colombia).
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. 2019. **Enfoque por competencias.** Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias> Consultado el 25.10.2021
- PAGANO, Claudia Marisa. 2007. “Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico”. En: **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 18-35. Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n2-pagano/304-1220-2-PB.pdf> Consultado el 12.12.2021
- PÉREZ L., Juan A. 1991. **Teoría de la acción humana en las organizaciones, la acción personal.** Rialp: Madrid (España).
- PICÓN MEDINA, Gilberto. 1994. **El Proceso de Convertirse en Universidad.** FEDUPEL, Caracas (Venezuela).
- PICÓN MEDINA, Gilberto. 2001. “El comportamiento y el cambio en las organizaciones educativas: vías para una investigación educacional crítica”. En: **Investigación y postgrado**, 16, (2). UPEL, Caracas (Venezuela). Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/download/1433/562> Consultado el 2.11.2021
- PICÓN MEDINA, Gilberto. 2006. “Una teoría y un método para investigar y promover el cambio en la educación”. En: **Revista de Investigación**, (60), 47-64. UPEL, Caracas (Venezuela). Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324917>

Consultado el 2.11.2021

- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. 2006. **Aprendices y maestros: la nueva cultura de aprendizaje**. Obelisco, Madrid (España).
- RETAMOZO, Martin. 2012. **Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales**. En **Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales**. Fondo de Cultura Económica, Distrito Federal (México).
- RICARDO BRAY, Rafael Guillermo. 2010. “Teoría, práctica y aprendizaje profesional”. En: **Educación y Educadores**, 7, 137-155. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400710.pdf> Consultado el: 5.10.2021
- RÍOS, Pablo. (2004). “Concepción del software educativo, desde la perspectiva pedagógica”. Ponencia presentada en: **Segundo Congreso Virtual Integración sin Barreras en el Siglo XXI Red de Integración Especial** (Red Especial). Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_43/nr_479/a_6447/6447.html Consultado el 11.2.2021
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. 1999. **Metodología de la investigación cualitativa**. (2da. ed.). Aljibe, Málaga (España).
- ROVERSI MÓNACO TRUJILLO, Franco José (2019). **Teoría de la Acción Humana como medio para el logro de orientaciones teóricas que conduzcan al mejoramiento del desempeño docente por medio de la selección y el manejo de herramientas basadas en las TIC**. (No publicada). [Tesis Doctoral, Universidad Latinoamericana y del Caribe]
- RUEDA, Pedro. y VILARROEL, Ildemaro. 1992. “El método hermético-dialectico una estrategia para las ciencias de la conducta”. En: **Revistas Ciencias de la Educación**. 3 (5). Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n5/3-5-4.pdf> Consultado el 10.10.2021
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, Marisol; ROJAS DE CHIRINOS, Blanca. (2005). “La teoría de la acción y sus incidencias en los niveles de aprendizaje de la organización y de los actores en la escuela básica rural venezolana”. En: **Paradigma**, 26, (1), 137-168. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1011->

- [22512005000100007&script=sci_abstract](https://doi.org/10.22512/2005000100007&script=sci_abstract) Consultado el 25.10.2021
- SANTROCK, John W. 2011. **Psicología de la educación**. MacGraw-Hill, Distrito Federal (México).
- SARRAMONA, Jaume. 2000. **Teoría de la educación: Reflexión y normativa pedagógica**. Ariel, Barcelona (España).
- SCHÖN, Donald. 1983. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción**. Paidós, Barcelona (España).
- SCHÖN, Donald. 1992. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Paidós, Barcelona (España).
- SERRANO, José Manuel; PONS PARRA, Rosa María. 2011. “El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación.” En: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 13(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html> Consultado el 8.9.2021
- SIMONS, H. 2009. **El estudio de casos, teoría y práctica**. Morata S. L., Madrid España).
- SOLÉ, I. y COLL, C. 1999. “Los profesores y la concepción constructivista”. En C. COLL, E. MARTÍN, T. MAURI, M. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLÉ y A. ZABALA (Eds.), **El constructivismo en el aula**. (9na ed.), pp. 7-23. Graó, Madrid (España).
- STAKE, Robert E. 1999. **Investigación con estudio de casos**. (2da. ed.). Morata S.L., Madrid (España).
- SULBARÁN, Juan Pedro. 2001. “La teoría de la acción: posibilidades de acción en el ámbito universitario”. En: **Actualidad Contable FACES**, 4, (4), 7-16. Universidad de los Andes, Mérida (Venezuela). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/257/25700402.pdf> Consultado el 4.9.2021
- SUNKAL, G. Sept. 2010. “TIC para la educación en América Latina. Congreso Iberoamericano de Educación”. Ponencia presentada en: **Congreso convocado por la OEI y SEGIN**. Buenos Aires (Argentina).
- TOBÓN, S.; PIMIENTA, J.; GARCÍA, J. 2010. **Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias**. Pearson, Distrito Federal (México).

-
- TEJEDOR, F.; GARCÍA-VARCÁRCE, A. 2010. “Evaluación del desempeño docente”. En: **Revista Española de Pedagogía**. pp. 439-459. Vol. 68 (247)
- TÓJAR HURTADO, Juan Carlos. 2006. **Investigación cualitativa, comprender y actuar**. La Muralla, Madrid (España).
- TRABUCCO, Juan; BENHAYÓN, Miriam; FRIDZON, Daniel; WEISLEDER, Jonathan. (2007). “Entorno virtual de aprendizaje apoyado en elementos de Resolución de problemas”. Ponencia presentada en: **VII Reunión Nacional de Currículo, I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior**. Disponible en: <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/273.pdf> Consultado el 24.9.2021



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 38, N° 97 (2022)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve