

Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes*

Martha Janeth Ruedas Marrero¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Maracay, Venezuela

DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312>

Recibido: 15 de enero de 2015

Aceptado: 20 de mayo de 2015

Axiological contributions to complex learning experiences in the process of teachers' training

Palabras clave:

Complejidad, Formación docente, Nexos sociales, Contexto.

Resumen

La investigación que sigue tuvo como propósito reconocer las subjetividades emergentes al participar en una estrategia didáctica complejizante con estudiantes de una universidad pedagógica venezolana. Se realizó un análisis cualitativo de la información captada en forma naturalística, hermenéutica y fenomenológica. Mediante estudio de casos, aplicación de teoría fundamentada asociada al programa AtlasTi, y procedimientos de triangulación y saturación, se develó la teoría. Según esta: En una dimensión axiológica, la interacción contextualizada de futuros docentes significa la emergencia de torbellinos de emociones y sentimientos como aceptación, apoyo, honestidad, libertad de acción, motivación, responsabilidad, satisfacción y sensación de ser útil. Los estudiantes también sienten nervios y temores que superan al asumirlos grupalmente. En conclusión, la estrategia didáctica complejizante favorece la consolidación de valores deseables y delatan la tendencia humanística de la misma.

Key words:

Complexity, Teacher training, Social connections, Context.

Abstract

The research was aimed to recognize emerging subjectivities by participating in a complex teaching strategy, on teaching students from a Venezuelan university. A qualitative analysis of the information captured in a naturalistic, phenomenological hermeneutics was performed. Through case studies, application of grounded theory associated with AtlasTi program and procedures triangulation and saturation theory was unveiled according to which: In an axiological dimension, interaction contextualized future teachers means the emergence of vortices of emotions and feelings: acceptance, support, honesty, freedom of action, motivation, responsibility, satisfaction and feeling of being useful. They experience a feeling of nerves and fears that are overcome when being undertaken in groups. The teaching strategy favors consolidated complex desirable values and betray their humanistic trend.



Referencia de este artículo (APA): Ruedas, M. (2016). Aportes axiológicos de experiencias didácticas complejizantes en la formación de docentes. En *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 28-41. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1312>

* El artículo hace parte del proyecto "Investigaciones sobre estrategias didácticas complejizantes" llevado a cabo en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

1. Licenciada en Química y Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente es profesora en el Doctorado en Ciencias de la actividad física y el deporte en la misma Universidad. Email: martharueda488@gmail.com

Introducción

La vida en sociedad, en armonía, equilibrio y paz, con tendencias individuales y colectivas hacia la protección de la vida, el entorno y el planeta, depende de una trama compleja de razonamientos que, a su vez, definen decisiones, conductas y acciones impulsadas por múltiples elementos, entre los cuales destacan los valores. Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada con el propósito de develar en qué forma una estrategia didáctica complejizante, de rasgos participativos e interactivos, incide en la emergencia y reconocimiento de subjetividades asociadas a valores deseables en futuros docentes.

Un encuentro para valorar

Es importante que las universidades pedagógicas formen docentes idóneos para contribuir a la formación de valores en niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, que requiere la familia, el país y el planeta, es decir, ciudadanos seguros de sí mismos, reflexivos, que posean criterios valorativos del trabajo y de la sociedad y que sean participativos, creativos, comunicativos, con visión compleja y humanista de la realidad y portadores de una cultura de paz.

En consecuencia, se requieren docentes sintonizados con las ideas anteriores, por lo que es necesario orientar a los futuros formadores en mismo sentido en que han de actuar. De acuerdo con Santiago (2005), el docente se desenvolverá en el mismo esquema en que fue formado, a menos que se implante un plan adecuado para mo-

dificar sus procedimientos pedagógicos, lo cual llevará tiempo y esfuerzo adicional.

En un sentido similar, Barreto *et al.* (2006) consideran que el desarrollo intelectual, moral, afectivo y social no depende solo de la recepción de información. Desde una perspectiva compleja, agrega este autor, el proceso educativo implica un proceso interactivo, que debe conducir a la reflexión, la innovación y a cambios en la forma de pensar.

Precisamente, se requiere al respecto fomentar estrategias educativas que promuevan el fortalecimiento o el redescubrimiento de valores. Pero esto último exige, a su vez, develar: ¿cuáles valores?, ¿por qué? y ¿cómo se manifiestan? Todo lo cual debe concretarse en aportes coherentes que repercutan en la formación de los futuros docentes.

De acuerdo con Schön (1992), la formación de los profesionales ha de concebirse como un proceso activo interacción, superando los límites de los centros universitarios para aprender a partir de un contexto heterogéneo, complejo y en constante cambio. Propone así inducir una lógica que permita encuentros creativos ante situaciones colmadas de incertidumbres. Igualmente, señala que las conductas reflexivas favorecen la praxis.

Investigar en la acción educativa favorece, entonces, el conocimiento de tal realidad y la toma de decisiones fundamentadas en los cono-

cimientos adquiridos en un contacto real, natural, holístico. Al respecto, Sandín (2003) afirma que “el conocimiento se acumula, contribuyendo a una gradual orientación de pensamiento y acciones... sirve para mejorar la práctica, fomentando una mayor comprensión de la misma” (p.136).

En el mejor de los casos, los hallazgos de la investigación en estos términos se revierten recursivamente a favor de la misma comunidad, en cuanto pueden ser empleados en la producción de información y recursos educativos basados en emergencias detectadas.

En esta perspectiva, es importante prescindir de procesos donde se torna “invisible” al estudiante, en el sentido de que se desconoce el proceso educativo dirigido a él, particularmente porque en el diseño y praxis no es tomada en cuenta su participación, receptividad, percepción y verdaderos saberes emergentes, al incorporar en su formación estrategias, recursos didácticos y experiencias usualmente ideadas en otros escenarios.

En este orden de ideas, Morillo *et al.* (2005) resalta la importancia y tratamiento de los valores en el contexto educativo y en la educación para la paz.

En este campo, también son importantes las ideas de Morin (1999) sobre una ética propiamente humana, es decir, una antropo-ética, en la cual, propone, deben considerarse como bucle los tres términos: *individuo* <-> *sociedad* <-> *especie*, de los que surge nuestra conciencia y

espíritu humano. Así pues la formación activa de valores se asocia a la antropo-ética por su relación con la esperanza de lograr en la humanidad conciencia y ciudadanía planetaria, y por comprender, como toda ética, una aspiración, una voluntad y una apuesta a lo incierto.

Igualmente, Bauman (2006) plantea el concepto de ética social, refiriéndose con ello a la necesidad de rescatar los vínculos entre las personas, que, en la cambiante sociedad actual, se han vuelto frágiles. Precisa Bauman que las causas principales de tal deterioro entre los nexos sociales son: la ausencia de seguridad social, la renuncia a la planificación a largo plazo y el individualismo, que generan una especie de insensibilidad social signada por una relación costo-beneficio. Tal insensibilidad exige individuos flexibles, fragmentables en intereses y afectos, dispuestos a abandonar compromisos y lealtades, lo que torna a las relaciones en volátiles y transitorias, conllevando a la fragilidad de los vínculos humanos.

Respecto al referente axiológico relacionado específicamente con la orientación del futuro docente de Ciencias, son necesarias las reflexiones de Sotolongo (2007) en torno a la búsqueda de la verdad. Este autor afirma que el pensamiento y las ciencias de la complejidad se orientan hacia nociones, valores y normas vinculadas a la comprensión contemporánea de la verdad, la objetividad y la fructificación de los saberes, haciendo la repercusión axiológica con la ética y la estética, y plasmando colectivamente nuevas nociones de valores.

En atención a las ideas del mismo Sotolongo, lo ético consiste en considerar la verdad generada a partir de lo contextual, al recurrir a la diversidad de saberes y reconocer la existencia y validez de las subjetividades. Se ofrece así el encuentro con una verdad más verdadera: derivada de la visión del todo, transdisciplinaria, proveniente del entramado que representan las multiconexiones de la realidad.

Tales nociones conllevaron a considerar en nuestra investigación el pensamiento ecologizante de Morin (2002), pues, el acontecimiento educativo se sitúa en una relación con el medio, la escuela, los niños, la comunidad; y todo esto se entrama con elementos culturales, sociales, económicos, políticos y naturales, donde es posible captar las relaciones recíprocas entre las partes y el todo, y viceversa.

De la misma manera, se destacan las ideas de Sotolongo (2007) asociadas a los valores que se sustentan en el pensamiento complejo y en las ciencias de la complejidad. En este sentido, en vez del pensamiento hegemónico entre saberes, Sotolongo propugna por otro mutuamente fructificante, que para ser auténtico y legítimo exige una disposición hacia el hecho de que los demás saberes tienen algo que aportar.

A esta idea corresponde la base axiológica de la transdisciplinariedad en el pensamiento complejo, que implica reconocer el aporte significativo de diferentes disciplinas e involucra perspectivas de mayor responsabilidad y sentido

ecológico al interrelacionar diferentes campos de investigación.

Método

Nuestro trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo, con abordaje cualitativo y sigue concretamente un método hermenéutico-fenomenológico. La investigación se realizó sobre la base de las cualidades, tratando de comprender la realidad en su contexto natural.

Ruedas, Ríos y Nieves (2009) reseñan que al investigar cualitativamente, el estudioso se sumerge y se diluye en el contexto, orientándose hacia el encuentro con la multiversidad. Este hecho será favorecido por sus dotes interactivas; lo que le permitirá repensar la realidad, a fin de que sirva de base para sustentar las decisiones que se tomen.

Para Stake (1998), un investigador cualitativo intenta comprender la realidad, en lugar de ir por las causas, de controlar o tratar de explicar. Atendiendo a la noción de complejidad, la investigación social en el ámbito educativo constituye una especie de bucle ecológico: sus resultados pueden contribuir a mejorar la praxis educativa y la calidad de vida de la sociedad y, a la vez, estas favorecen los adelantos de las investigaciones. De acuerdo con Morin (1983), “el todo es a la vez repetición e irreversibilidad, eterno retorno y eterno nacimiento, espiral... llegan innovaciones que desplazan, transforman” (p.46).

Es importante acercarse a la realidad y captar

los significados de experiencias y subjetividades de los participantes. Según la hermenéutica crítica planteada por Mendoza (2003), el intérprete no solo se interesa en lo que su autor ha querido decir, también se interroga sobre la realidad misma e insiste en el esfuerzo transformador de la temporalidad.

Se trató, en consecuencia, de percibir el lenguaje oral, escrito, corporal y gestual en forma transparente, particularmente porque en la investigación cualitativa los datos y la información en general emergen de la realidad, como producto de múltiples interacciones entre sujetos y objetos; esa emergencia es la producción subjetiva que constituyó la representación develada.

Considerando su diseño o metódica, el tipo de investigación se ajustó a un estudio de casos. Según Yin (2003), tales estudios constituyen investigaciones que analizan fenómenos en contextos de la vida real, donde las fronteras entre estos fenómenos y los contextos mismos no son evidentes, y pueden emplearse diversas fuentes de datos.

Así, este estudio se planteó con el propósito de elucidar las subjetividades asociadas a valores y emociones que emergen en el sentir individual y grupal de estudiantes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay, Venezuela, al participar en una estrategia complejizante de rasgos interactivos y participativos, aplicada en la primera y segunda etapa de la escuela básica. Yin (2003) señala que este tipo

de estudios es empleado al formularse preguntas del tipo “como” y “por qué”, y cuando lo investigado constituye un fenómeno actual. En ese contexto, la investigación fue orientada por tres cuestiones fundamentales: ¿qué sentimientos emergen en los futuros docentes que participan en las experiencias didácticas complejizantes implementadas en un medio escolar?, ¿cómo se manifiestan tales subjetividades?, ¿cómo se ven afectados los valores presentes en los futuros docentes?

Se recurrió a informantes clave, seleccionados por ser individuos reflexivos, en posesión de conocimientos o destrezas comunicativas con disposición a cooperar con la investigadora. La selección de los informantes clave se realizó siguiendo el procedimiento de diagramación de Goetz y LeCompte (1988), a través del cual el investigador realiza preguntas amplias y abiertas al grupo y reconoce en los participantes rasgos personales y hábitos de vida. Los informantes clave estuvieron constituidos por cinco estudiantes del curso de Bioquímica correspondientes al Periodo Académico 2011-2, de un total de 15 cursantes.

Las técnicas de recolección de información fueron la entrevista en profundidad, la observación no participante y la autoobservación. Se emplearon como instrumentos de recolección: guión de entrevistas, grabador, diario de campo, cámara fotográfica, videograbadora y registro anecdótico. Respecto a las entrevistas, siguiendo la técnica de autores como Goetz y LeCompte

(1988); Taylor y Bogdan (1996); Albert (2007) y Peleteiro (2007), se efectuaron conversaciones cara a cara entre investigador e informante. El entrevistador sugirió aspectos de interés y favoreció la expresión con libertad de sentimientos y emociones.

Las entrevistas en profundidad se caracterizaron por ser no estructuradas, abiertas, dando atención explícita a la forma cómo se sintió cada informante clave durante su accionar en la escuela, con respecto a los escolares, al grupo de compañeros de la universidad, los docentes de la escuela y consigo mismo. Por su lado, la observación no participante se realizó con el objeto de captar la multiplicidad de acciones, conductas y subjetividades que emergieron en los participantes. En este caso, se presenciaron las actividades en forma externa, sin intervenir directamente y reduciendo al mínimo las interacciones.

Específicamente, en la investigación se aplicó la observación no participante correspondiente a la categoría de Protocolos de Análisis de Interacción, en la cual se intenta registrar las formas en que interactúan los participantes (Goetz & LeCompte, 1988).

Igualmente, se recurrió a la interpretación del lenguaje corporal de los informantes clave, los cuales fueron filmados durante su accionar en el medio escolar. Pease (2004) señala que más del 65 % de la comunicación es no verbal, que se diferencia del canal verbal, porque este es empleado fundamentalmente para transmitir infor-

mación, en tanto que el no verbal se usa para expresar actitudes personales, y en algunos casos como sustituto de mensajes verbales.

El lenguaje corporal fue interpretado de acuerdo con el contexto, relacionando los gestos entre sí y considerando las circunstancias de los informantes clave en el escenario educativo. De esta manera, para llegar a las diferentes inferencias fue necesario observar los gestos en conjunto. Pease (2004) plantea al respecto que “cada gesto es como una palabra y una palabra puede tener varios significados... los gestos se presentan en frases y siempre dicen la verdad sobre los sentimientos y las actitudes de quien los hace” (p.17). Agrega este mismo autor: “no es posible fingir el lenguaje del cuerpo por la incongruencia que se manifestaría entre los gestos principales, las microseñales y las actitudes de quien los hace” (p.20). Más adelante señala que “el rostro es lo más utilizado para encubrir mentiras” (p.22).

En este estudio, el lenguaje corporal condujo a develar significados desde el punto de vista de los actores.

Para analizar la información recolectada y generar teoría se recurrió al Método de Comparación Continua de Glaser y Strauss (1967). Así, se realizó codificación abierta, axial y selectiva de los datos; y tal proceso se complementó con la aplicación del programa de procesamiento de información cualitativa AtlasTi, versión 5.0 para Windows 95.

En la investigación, la teoría derivó de los datos recopilados de manera sistemática y organizada. Se construyeron, filtraron e interrelacionaron conceptos; que se integraron en la teorización.

Posteriormente, se llevó a cabo un muestreo teórico con el fin de organizar la teoría más acorde con la información develada. De la misma manera, el trabajo se sintonizó con las ideas de Strauss y Corbin (2002): se comparó la información, y se repitieron preguntas y observaciones tratando de encontrar variaciones y de obtener categorías de más densidad.

Se optó por preguntas orientadas a percibir, desde una perspectiva hermenéutica, ¿qué significó la estrategia?, ¿cómo se sintió durante el accionar?, ¿qué opina en relación a la experiencia?

La saturación teórica es definida por Strauss y Corbin (2002) como un momento en la construcción de la categoría en el cual no emergen nuevas propiedades, dimensiones o relaciones. En la investigación desarrollada, las categorías incorporadas en la teorización se percibieron lo suficientemente saturadas. El programa AtlasTi brindó un aporte importante en este sentido, al favorecer el resguardo y manejo de la totalidad de los documentos, disminuyendo la posibilidad de aislar o perder información, a la vez que hizo posible el registro continuo asociado a las propiedades y dimensiones de los diferentes códigos.

A fin de comparar datos y otorgar validez a los mismos, se aplicó la técnica de Triangulación.

La presente investigación se inclinó hacia la triangulación metodológica al contrastar los hallazgos obtenidos en la entrevista en profundidad, con la observación no participante y la derivada de documentos escritos.

Resultados

Fomentar valores para favorecer rasgos deseables en la personalidad

El análisis de los datos cualitativos develó la estrategia didáctica complejizante, que consistió en aportar elementos axiológicos ligados al desarrollo de la personalidad. De la incursión activa y participativa emergen, así, rasgos recursivos y autopoieticos que repercuten en las subjetividades y que conforman verdades individuales y colectivas.

El estudiante de la Universidad Pedagógica, al desenvolverse en la realidad, asumiendo su futuro rol docente, manifiesta la emergencia de sentimientos que contribuyen al desarrollo de valores deseables en su personalidad.

Los sentimientos son definidos por Wolf (1988) como estados psíquicos de orden subjetivo. Y entre los futuros docentes se develaron sentimientos positivos como: aceptación del grupo, apoyo de compañeros, honestidad, libertad de acción, motivación, responsabilidad, satisfacción y el sentirse útil. Lógicamente tam-

bién aparecieron sentimientos negativos: nervios, preocupación y temor al grupo.

El cúmulo de sentimientos experimentado por los estudiantes, conjuntamente con los conocimientos y tendencias del momento, fomentan un estado sentimental afectivo en relación con su desempeño como docentes en formación. En apoyo a esto, Maturana y Varela (2003) afirman que la tendencia natural de mantenimiento de la vida no se da en la competencia, sino en la conservación de la adaptación. Para Ruedas (2015), las estrategias didácticas interactivas y participativas fomentan componentes sociales y afectivos favorecedores de una modalidad educativa integral, dinámica y significativa, lo cual fortalece la inclusión social de los futuros docentes, vislumbrándose la idea de formar en sociedad y para la sociedad

Afrontar una situación que genera temor permite reconocerla y generar los recursos mentales para superarla. Ello aporta, también, una mejor preparación para situaciones futuras. Al respecto, Bauman (2007) aduce que el miedo es más profundo cuando no pueden ser identificadas o se desconocen las situaciones asociadas al mismo. Este mismo sociólogo polaco agrega que los miedos sociales se generan porque los seres humanos tienden a temer en las consecuencias de sus actos, y en concreto, a ser excluidos, a que se rompa la relación que han establecido con sus semejantes. Recomienda, por tanto, reforzar los lazos sociales para disminuir temores.

Respecto a la tendencia, destacan los sentimientos altruistas que se fomentan al relacionarse con otros sujetos, que en este caso son fundamentalmente los escolares. Denominarse y percibirse útil denota un sentir altruista, dado que, desde el punto de vista de los estudiantes de la Universidad Pedagógica, su accionar propició beneficios en el medio escolar. Esto los hace sentirse importantes, necesarios, bien; mientras que en el aula de clases, en la universidad, tienen poca o ninguna oportunidad de experimentar tal estado psíquico de bienestar, ante la ausencia de sensación de hacer algo por las demás personas. Esto conlleva a que se perciban a sí mismos como valorados, tanto por la docente acompañante, como por los escolares, los maestros, y lo más importante, por ellos mismos. El cúmulo de sentimientos se visualiza en el Gráfico 1.

Las siguientes expresiones respaldan las ideas planteadas (RE: reflexión escrita, E: entrevista, ONP: observación no participante, INF: informante): “me dejó la posibilidad de ser útil” [RE, INF1]; “me dio bastante satisfacción porque me sentí útil” [E-INF1]; “Me sentí bastante útil en ese momento porque llevamos una información que muchos conocían mas no estaban al tanto de una información compleja como la que nosotros les llevamos” [E-INF4]; “los docentes se sienten tomados en cuenta, observados” [ONP-INF3].

De la misma forma, derivados del accionar durante la estrategia didáctica complejizante, emergieron otros sentimientos como la responsabilidad no solo consigo mismo, sino con los

escolares, compañeros, la docente, el grupo en general. Así, para el futuro docente es un deber portar una información actualizada, válida, verdaderamente útil para los escolares, en tanto él es responsable de hacerse entender, de buscar la forma de ser comprendido. Las siguientes expresiones así lo ratifican: “Responsabilidad” [RE,INF5] (Código en vivo); “tenía compromiso de saber el tema por mí, por los escolares, por la docente del curso que nos evaluaría y por los compañeros de equipo, porque los niños preguntan y tenemos que saber” [RE-INF3]; “Teníamos que tener conocimientos porque los niños preguntarían y hay que tener respuestas” [RE-INF4]; “me dio más responsabilidad” [E-INF2].

Como puede verse, la situación dada en la praxis propicia nuevas relaciones, conductas y vínculos que favorecen el cumplimiento del compromiso adquirido. En torno a esto, Maturana y Varela (2003) expresan que en un fenómeno social, hay un acoplamiento entre individuos y es posible describir conductas de coordinación entre ellos. Para Luhmann (2005), la sociedad genera elementos para mantenerse, modificarse y evolucionar; propone, por eso, una autopoiesis social como resultado evolutivo de la comunicación.

Junto al sentimiento moral de responsabilidad, se manifiesta el sentimiento intelectual de la motivación al estudio, a la aprehensión de saberes para quedar bien delante de todos: “es una motivación, ya es estudiar no para un examen” [E-INF 3].

La aceptación del grupo surge como sentimiento, pero además constituye una expectativa del futuro docente, quien muestra agrado por el interés y la emoción de los niños, en parte porque esto es indicativo de que ellos y su actividad son bien recibidas, son interesantes e importantes: “La curiosidad y el entusiasmo de ellos” [RE-INF2]; “Su receptividad” [RE-INF2]; “Un contacto muy bonito” [RE-INF5]. “Experiencia gratificante” [E-INF4].

Tales conductas en los escolares indican a los futuros docentes el éxito de su incursión en el medio educativo. Por tal razón, están atentos a las reacciones de los niños hacia ellos y las manifestaciones de afecto son percibidas de inmediato, probablemente porque tienen incertidumbre sobre la forma en que serán recibidos.

Al respecto, se esmeran en establecer vínculos de confianza para mejorar la comunicación y la participación, como producto de una interacción directa. Igualmente, aceptan a los niños y a la actividad y se observa que esto les es grato y positivo; sienten el deseo de ser honestos al transmitir una información en forma franca y veraz. Se establece, en fin, una empatía entre los futuros docentes y los niños, en la cual los primeros experimentan el deseo de dar lo mejor de sí mismos y se comportan con ética y responsabilidad: “muestra la palma de la mano izquierda” [ONP-INF2].

Según Pease (2004), cuando alguien se siente franco u honesto, levanta las palmas o parte de

ellas hacia la otra persona. En este caso, el estudiante tal vez esté transmitiendo aceptación del grupo, que tiene buenas intenciones de aportar sus conocimientos en forma honesta y veraz. Se evidencia, entonces, una actitud positiva ante todos los presentes, incluyendo a sus compañeros de equipo, a quienes intenta beneficiar con su experiencia docente. Exhibir las palmas de las manos es, según Pease, hablar con “la verdad, la honestidad y la lealtad” (p.35), en particular si estas se proyectan hacia arriba. Este gesto también expresa que “sería agradable una respuesta franca” (p.70).

El conjunto de relaciones emergentes se evidenció tanto en el lenguaje corporal y gestual como en el hablado. En este sentido, Vigotsky (2000) apunta que el lenguaje favorece nuevas relaciones con el entorno y reorganizaciones de la conducta, y que el mayor crecimiento intelectual ocurre cuando convergen el lenguaje y la actividad práctica.

El apoyo de los compañeros en una actividad real, interactiva y protagónica, imbricada de retos, acciones y retroacciones como lo fue la experiencia didáctica complejizante, contribuye a percibir y valorar la ayuda mutua, a estrechar lazos sociales. Esto a su vez favorece la sensación del apoyo grupal, la manifestación más natural de pensamientos y emociones y el desarrollo de percepciones iniciales positivas, estableciéndose actitudes vocacionales y conductas empáticas hacia el contexto educativo: “mientras uno de ellos explica, el otro está atento para reforzar”

[ONP-INF1]; “El equipo se ayuda mutuamente” [ONP-INF3]; “se dan apoyo continuamente, una está atenta a la otra” [ONP-INF5]; “La ayuda mutua es continua, hay apoyo, no hay individualidades” [ONP-INF4]; “En medio de los nervios y el estrés, sentí el apoyo de mis compañeros que estaban allí conmigo, en una situación de apoyo mutuo” [E-INF5].

En sintonía con Lewinton (2000), Maturana y Varela (2003), en la praxis desarrollada los sujetos involucrados construyeron su entorno a través de sus propias actividades, logrando acoplamientos como resultado de las interacciones.

De la misma forma, los temores ya señalados son vividos en compañía del grupo, lo que implica una vinculación social que permite afrontarlos entre todos. Según Bauman (2007), los miedos son comunes entre miembros de una sociedad; donde todos tienden a manifestar los mismos temores; sin embargo, la ausencia de vínculos sociales y el egoísmo conduce a que estos miedos se asuman de forma individual.

En atención a los sentimientos considerados como negativos, se evidenció la preocupación. Esta constituye un estado psíquico, que, desde el punto de vista de los sujetos investigados, deriva de los temores ante el reto de asumir el papel docente, sumado al hecho de desconocer su comportamiento o forma de conducirse en esa situación. La preocupación, en este caso, es el resultado de la inexperiencia en situaciones protagónicas en su rol tradicional de estudiante, en

el cual viene desempeñándose como receptor de información, es decir, en forma poco participativo.

La situación experimentada les crea, en consecuencia, compromisos como transmitir una buena imagen y representarse bien a sí mismo y a sus compañeros: “Me generó preocupación” [E-INF2]; “Primera vez que tenía contacto con niños en la escuela” [RE-INF1]; “Se mantiene en un mismo sitio” [ONP-INF3].

El hecho de que los niños estuviesen inquietos fue otro factor de preocupación, porque ello representa una amenaza en la misión tradicional propia de una *educación informativa* (Ruedas, 2013), esto es, basada en transmitir información y no en percibir al estudiante en su medio, conocerlo, compartir experiencias sobre una base real: “Nos preocupó que los niños se salieran de control e hicieran desorden” [E-INF4]; “Temía a la experiencia de trabajar con el grupo de niños” [RE-INF5].

Reflexiones finales

En busca de una educación desde y para la vida

En una dimensión axiológica, la interacción de docentes en formación con elementos reales del contexto socio-educativo, significa la emergencia de torbellinos de emociones y sentimientos que de alguna manera potencian la consolidación de valores deseables y favorables a la función orientadora de los docentes en la sociedad. Inmiscuirse en la realidad representa la posibili-

dad de orientar la educación desde y para la vida. Con otras palabras, significa participar en la vivencia de realidades psicosociales que emergen durante encuentros interactivos y que se reflejan, de alguna manera, en su personalidad, actitudes, comportamientos y modo de pensar.

El entramado complejo que rodea al ser humano puede ser aprehendido por los docentes durante su formación, a través de la complejización de la praxis educativa, al interactuar en forma participativa y protagónica en ambientes reales.

Gracias a los rasgos interactivos y a la percepción multidimensional, propios de la estrategia didáctica complejizante, se complejiza el pensamiento y se configuran sujetos críticos, innovadores, responsables y reflexivos; capaces de repensar la realidad, valorar el trabajo y la sociedad, así como de tomar decisiones en consideración a la naturaleza humana y social. Todos estos son elementos necesarios en la conformación de una cultura de paz, que implica la tolerancia, la percepción, el respeto, la inclusión y el reconocimiento de las necesidades y derechos de las personas que nos rodean.

Para los estudiantes participantes, la estrategia didáctica complejizante representa su involucramiento en la vivencia de situaciones asociadas a sensaciones positivas y negativas. El cúmulo de sensaciones y sentimientos en los cuales se ve inmerso durante su participación protagónica, permite al futuro docente la construcción de

subjetividades, representaciones y aprendizajes; contribuyendo a conformar comportamientos y conductas deseables: humanas, acordes para niños y adolescentes con los cuales ha de convivir en una experiencia educativa diaria.

Gracias a la participación en la estrategia didáctica complejizante, durante la etapa de estudios profesionales, se forma un docente que no aparece despersonalizado en el aula; por el contrario, exhibe valores, sentimientos, se expresa y permite a los alumnos expresarse como resultado de una trama de necesidades, sentimientos y situaciones psicosociales en las que se vio inmerso durante un accionar complejo. Tales elementos lo sensibilizan como ser social y le permiten la comprensión de las subjetividades humanas, concretamente, del escolar.

La interacción en el medio propicia, en el futuro docente, el afloramiento y la vivencia de sentimientos positivos, tales como: aceptación del grupo de escolares, apoyo de compañeros, honestidad, libertad de acción, motivación, responsabilidad, satisfacción y sensación de ser útil.

Igualmente, en estas circunstancias, el docente en formación experimenta sentimientos negativos (nervios, preocupación y temor al grupo), que no obstante supera con facilidad, al asumirlos en forma grupal, gracias al vínculo social desarrollado.

Los sentimientos que experimenta, conjuntamente con los conocimientos y las tendencias del

momento, contribuyen a fomentar estados sentimentales individuales y colectivos, en torno al desempeño como docente. Emergen, por ejemplo, sentimientos altruistas al sentir satisfacción por prestar beneficios a sus semejantes. Beneficiar a los escolares hace que el futuro docente se sienta útil, importante y valorado tanto por la docente acompañante como por los escolares y demás maestros. Esto constituye en realidad un derecho como ser humano y un deber de la institución que lo está formando, en este caso, la Universidad Pedagógica.

Por otra parte, las representaciones conformadas se ven influidas por el trabajo en equipo. El sentirse acompañado permite al futuro docente manifestarse con más naturalidad y experimentar percepciones iniciales más agradables.

Finalmente, la emergencia, en los sujetos de estudio de sentimientos de responsabilidad, utilidad y ética revela la tendencia humanística de la estrategia didáctica complejizante.

En suma, la experiencia compartida fortalece los nexos sociales y conductas positivas, empáticas y naturales hacia el medio y el proceso educativo, al mejorar la percepción, valoración y aprecio por los compañeros, quienes representan apoyo mutuo en una circunstancia nueva y que les genera preocupación, estrés y nerviosismo, pero que no deja de ser una vivencia positiva. Así, la estrategia didáctica propuesta es valorada por los futuros docentes por sus rasgos socializadores, gracias a los cuales, los estudiantes

se involucran en una interacción que los lleva a comunicarse, compartir y llegar a acuerdos. En la misma situación, se sienten inmersos en igualdad de condiciones y con múltiples grados de libertad que favorecen la interacción.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: MacGraw-Hill/Interamericana de España.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. & Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 1(9), 11-31.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago, Illinois: Aldine.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Lewinton, R. (2000). *Genes, organismo y ambiente*. Barcelona: Gedisa.
- Luhmann, N. (2005). *El derecho de la sociedad*. México: Herder.
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Argentina: LUMEN.
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. *Razón y Palabra. Revista Electrónica Especializada en Comunicación*, 34(1). Recuperado el 03 de agosto de 2012 en: <http://www.ra.zonypalabra.org.mx>.
- Morillo, M., Rodríguez, S., Lobato, A. & Bustamante, R. (2005). *Educación en valores mediante estrategias en el aula*. Sevilla: Fundación ECOEM. Educación y Cultura.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2002). *Introducción al Pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pease, A. (2004). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Peleteiro, I. (2007). *La pedagogía social. El proyecto socioeducativo desde la investigación-acción*. Caracas: FEDEUPEL.
- Ruedas, M. (2013). Ontología conductista del hecho educativo en futuros docentes. *Diálogos Educativos*, 12(24), 28-54.
- Ruedas, M. (2015). Estrategia didáctica participativa e interactiva: Recurso para aprehender la trama real. *Revista Educación*, 39(1), 159-179.
- Ruedas, M., Ríos, M. & Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. España: McGraw-Hill.

- Santiago, J. (2005). Hacia la innovación de la práctica pedagógica en el trabajo escolar cotidiano. *Educere*, 30(1), 323-328.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sotolongo, P. (2007, octubre). *Complejidad, no linealidad y redes distribuidas*. [Grabación de la conferencia ofrecida en el Encuentro Internacional Complejidad: Ciencia y Vida Cotidiana, Maracay, Venezuela].
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa: Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wolf, M. (1988). *Sociologías de vida cotidiana*. Madrid: Expreso.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. USA: Sage Publications, INC.