



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



legitimación del conocimiento a través de las transferencias del saber

Trabajo de Grado presentado ante la Dirección de
Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
para optar al título de Magister en Investigación Educativa

AUTORA: Profa. María Eugenia Reyes
TUTORA: Dra. Emilia Soledad Canelón

Bárbula, enero de 2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS
TRANSFERENCIAS DEL SABER**

AUTORA: Profa. María Eugenia Reyes
TUTORA: Dra. Emilia Soledad Canelón

Bárbula, enero de 2013

AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dra. Emilia Soledad Canelón titular de la cedula de identidad N° 5.465.664, en mi carácter de tutora del trabajo de maestría titulado: **“Legitimación del Conocimiento a través de las Transferencias del Saber”** presentado por la ciudadana Profa. María Eugenia Reyes Gudiño titular de la cedula de identidad N° 15.445.087, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Barquisimeto a los 07 días del mes de enero de 2013.

Dra. Emilia Soledad Canelón
C.I 5.465.664

AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Dra. Emilia Soledad Canelón titular de la cedula de identidad N° 5. 465.664, en mi carácter de tutora del trabajo de maestría titulado: **“Legitimación del Conocimiento a través de las Transferencias del Saber”** presentado por la ciudadana Profa. María Eugenia Reyes Gudiño titular de la cedula de identidad N° 15.445.087, para optar al Título de Magister en Investigación Educativa, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y meritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En la ciudad de Barquisimeto a los 07 días del mes de enero de 2013.

Dra. Emilia Soledad Canelón

C.I 5. 465.664



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



VEREDICTO

Nosotros, miembros del Jurado Examinador designado para la evaluación del Trabajo de Grado de Maestría titulado: **LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS TRANSFERENCIAS DEL SABER**, presentado por **MARÍA EUGENIA REYES GUDIÑO C.I V-15.445.087**, para optar al título de Magister en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: _____.

En fe de lo cual firmamos:

NOMBRE Y APELLIDO	C.I	FIRMA
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

DEDICATORIA

*Cada vez que viene a mi mente
una meta que quisiera lograr, primeramente
lo pongo en manos de Dios porque es quien decide cómo, cuándo y
dónde emprender los caminos que deseo transitar. Porque de Él, por
Él, y para Él, son todas las cosas. A Él sea la gloria por los siglos.
Amén. Romanos 11:36*

*A mis amados padres, Amada y Gregorio †.
A quienes con amor dedico todos mis logros porque
en realidad son suyos. Halagarlos con esta meta cumplida es mi
deseo, nada hubiera podido lograr en esta vida sin su amor,
apoyo, confianza, y ejemplo de lucha por seguir adelante. ¡Los
amo eternamente!*

*A mi hermoso hermano Grego.
Sin su ayuda para cumplir mis estudios
de pregrado hoy día no estuviera aquí. Gracias manito
por tu dedicación a la familia en los momentos más
difíciles que hemos vivido. ¡Te amo! Dios te bendiga.*

AGRADECIMIENTO

*A Dios todo poderoso,
por bendecirme cada despertar
con un día más de vida y tener la oportunidad
de reescribir mi historia de acuerdo a su
voluntad. ¡Con Dios todo, sin Él nada!*

A mis amados padres Amada y Gregorio †, por su valioso esfuerzo y constancia al orientarme en cada paso que pretendí dar y hacerme tener una visión del futuro sobre todas las decisiones que quería tomar. Cada palabra de sus labios son bendiciones para mí. No me alcanzará la vida para agradecerles tanta dedicación.

De igual forma a mis bellos hermanos Virgi, Grego y Nico por su apoyo incondicional, su amor y su fe en mí. Gracias por disfrutar conmigo todos mis logros y sentir también que son suyos.

To my dear husband for his tireless encouragement during this period of professional growing. You motivated me because you are an educative excellence model to follow. You are the best. Thank you very much tutu!

A la familia Reyes Vargas. Mis valiosos tíos Lisbeth y Adolfo, mis bellos primos Adriana y Joel por brindarme alojamiento en su cálido hogar, por su especial atención, preocupación, compañía, consejos, amor y mil cosas más todo el tiempo que necesité. ¡Sin duda alguna una atención de alto nivel! Muy agradecida con mi bella familia en esta hermosa ciudad de Valencia.

A mi tutora, Dra. Emilia Soledad Canelón por su valiosa orientación en la realización de esta investigación. Sus genuinas ideas me iluminaron para transitar por caminos diferentes. Definitivamente es más satisfactorio hacer el camino al andar y darse cuenta de los gratos aprendizajes que esto nos deja. Muchísimas gracias por llevarme de la mano y compartir conmigo su más hermoso legado, ¡su conocimiento!

*A todos los profesores de la prestigiosa Universidad de Carabobo, quienes con dedicación me ayudaron a formar los pilares fundamentales en este importante estudio de postgrado, en especial al reconocido y muy apreciado por muchos, profesor **Manuel Baldayo** con quien cada encuentro académico era un maravilloso despertar de la conciencia investigativa. ¡Gracias por tanto y por su amistad!*

A las bellas amistades que surgieron y grandes compañeros de estudio: Marifrancis, Rossana, Nayali, María Alejandra, Francisco, Lilian, Carlos y Ramses por toda su ayuda cuando mas necesité, por todos los bellos momentos vividos que jamás olvidaré y por los agradables conocimientos compartidos en cada rincón de la universidad.

A mi valioso amigo y compañerito Dan por ser tan especial y ser un gran apoyo en momentos de turbulencia. Gracias por extenderme su mano y siempre estar allí incondicionalmente a pesar de la distancia.

A los valiosos profesionales de la docencia del Municipio Iribarren del estado Lara quienes prestaron su importante colaboración para facilitar información para la realización de esta fructífera investigación.

A todas las personas que de alguna manera fueron de gran ayuda para el logro de esta meta, ¡mil gracias!

María Eugenia Reyes

ÍNDICE

	p.p
RESUMEN.....	xv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUCCIÓN.....	1
MOMENTOS	
I. MOMENTO I.....	4
Abordaje de la Realidad.....	4
Acciones de la Investigación.....	15
Acción General.....	15
Acciones Específicas.....	15
Justificación de la investigación.....	16
II. MOMENTO II.....	21
Aproximación Teórico - Referencial.....	21
Orientaciones Epistemológicas.....	21
Investigaciones Previas.....	28
Teorías Relacionadas	31
Transferencia.....	31
Teoría de los Elementos Idénticos.....	33

Teoría de la Generalización	33
Teoría de la Disciplina Formal.....	33
Teoría de la Transposición.....	34
Teoría de la disposición para el aprendizaje	34
Transferencia Vertical.....	36
Transferencia Horizontal.....	36
Transferencia General.....	36
Transferencia Específica.....	36
La Legitimidad.....	37
El Saber.....	38
Las Nociones.....	41
La Noción de Realización.....	41
La Noción de Reorganización.....	43
Mapa de Categorización.....	45
III. MOMENTO III.....	46
Orientaciones Metodológicas.....	46
Naturaleza de la Investigación.....	46
Método de Investigación.....	47
Sujetos Versionantes.....	50
Didáctica Investigativa.....	52

IV. MOMENTO IV	56
Interpretación de la Información.....	56
Fases de la horizontalidad de la Didáctica Investigativa.....	59
Didáctica Investigativa de la Primera Acción Específica.....	60
Hallazgos.....	61
Interpretación sobre la Categoría Percepción.....	64
Didáctica Investigativa de la Segunda Acción Específica.....	67
Hallazgos.....	68
Interpretación sobre la Categoría Uso de las Transferencias para el Saber.....	70
.....	70
Interpretación sobre la Categoría Conocimiento de los Tipos de Transferencia...	74
.....	74
Interpretación sobre el Cruce las Categorías Uso y Tipos de Transferencia para el Saber.....	77
.....	77
Didáctica Investigativa para la Tercera Acción Específica.....	80
Interpretación sobre la Categoría Saber Pedagógico.....	84
Interpretación sobre la Categoría Saber Comunicacional.....	87
Interpretación sobre el Cruce las Categorías Saber Pedagógico y Saber Comunicacional.....	90
.....	90
Plausibilidad de la Información.....	93

IV. MOMENTO V	97
REFLEXIONES INACABADAS.....	97
REFERENCIAS.....	103
ANEXOS	109
ANEXO A: Testimonio Focalizado	110

LISTA DE CUADROS

	p.p.
CUADRO N° 1: Didáctica Investigativa.....	52
CUADRO N° 2: Matriz de Vinculación Lógica.....	55
CUADRO N° 3: Fases de la Horizontalidad de la Didáctica Investigativa.....	59
CUADRO N° 4: Didáctica Investigativa de la Primera Acción Específica.....	60
CUADRO N° 5: Didáctica Investigativa de la Segunda Acción Específica....	67
CUADRO N° 6: Didáctica Investigativa de la Tercera Acción Específica.....	81
CUADRO N° 7: Matriz de Vinculación Lógica.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

	p.p.
GRÁFICO N° 1: Mapa de Categorización.....	45
GRÁFICO N° 2 Develaciones acerca de la percepción de legitimación del conocimiento desde la intersubjetividad de los versionantes.....	63
GRÁFICO N° 3 Develaciones acerca del uso de las transferencias para el saber desde la intersubjetividad de los versionantes.	73
GRÁFICO N° 4 Develaciones acerca de los conocimientos de los tipos de transferencias desde la intersubjetividad de los versionantes.	76
GRÁFICO N° 5 Cruce de las develaciones acerca del uso y los tipos de las transferencias para el saber desde la intersubjetividad de los versionantes.....	80
GRÁFICO N° 6 Develaciones acerca del saber pedagógico desde la intersubjetividad de los versionantes.	86
GRÁFICO N° 7 Develaciones acerca del saber comunicacional desde la intersubjetividad de los versionantes.....	89
GRÁFICO N° 8 Cruce sobre las develaciones acerca del saber pedagógico y el saber comunicacional desde la intersubjetividad de los versionantes.....	92
GRÁFICO N° 9 Plausibilidad de la Información.....	96



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LAS TRANSFERENCIAS DEL SABER

AUTORA: Profa. María Eugenia Reyes
TUTORA: Dra. Emilia Soledad Canelón
AÑO: 2013

RESUMEN

Esta indagación se centró en comprender cómo vivencian los docentes la legitimación del conocimiento a través de sus nociones de realización y reorganización para dar significado a la transferencia del saber. Se orientó epistemológicamente en la teoría filosófica rizomática de Deleuze y Guattari (1994), las teorías sobre transferencia de Thorndike (1913), Judd (1908), Harlow (1942), Weinreich (1957), Gagné (1970); la teoría del saber por Habermas (1990) y sobre legitimidad González (2000). Encaminado bajo el paradigma interpretativo con un método de investigación fenomenológico hermenéutico. Los versionantes de la investigación fueron cuatro docentes del municipio Iribarren del estado Lara. La información se recogió a través del testimonio focalizado, se implementó la categorización y la matriz de vinculación lógica como estrategia de comprensión de la información; respaldadas por la devolución sistemática y el isomorfismo como estrategia de credibilidad. Las revelaciones sustentaron que el docente no reconoce cuál es el camino para llegar a la legitimación del conocimiento debido a la fragmentación y dominio exclusivamente teórico de los saberes. Se sugiere el intercambio de saberes a través de espacios dialógicos mediante el desarrollo de la propuesta de un individuo filósofo, investigador, creativo y empoderado (FICE) para un mejor desempeño en el proceso enseñanza, aprendizaje y comprensión como vía hacia la legitimación del conocimiento.

Palabras Clave: Legitimación, Transferencia, Saber.

Línea de Investigación: Currículo, Pedagogía y Didáctica.



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
AREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



KNOWLEDGE LEGITIMIZATION THROUGH KNOWLEDGE TRANSFERENCES

AUTHOR: Prof. María Eugenia Reyes
TUTOR: Dr. Emilia Soledad Canelón
YEAR: 2013

ABSTRACT

This investigation is focussed in the comprehension about the way how professors perceive knowledge legitimization through their realization and reorganization notions in order to give sense to the transfers. It is based epistemologically in the rhizomatic theory by Deleuze and Guattari (1994), the transferences theories by Thorndike (1913), Judd (1908), Harlow (1942), Weinreich (1957), Gagné (1970); the knowledge theory by Habermas (1990), and about legitimization González (2000). Also, this investigation is directed by the interpretative approach with a phenomenological hermeneutics investigation method. The participants were four persons from Municipio Iribarren of Lara state. The information was gathered through focus testimony, the categorization and logical linking stub as a comprehension strategy of information, supported by the systematic return and isomorphism as a credibility strategy. The discoveries showed that the professors do not recognize which is the way to achieve knowledge legitimization because of the fragmentation and exclusive theoretical control of the knowledge. It is recommended the knowledge exchange through the implementation of a philosopher, investigator, creative and internalize person proposal (FICE) in dialogical spaces, in order to have a better education performance and as a way of the standing knowledge.

Keywords: Legitimization, Transferences, knowledge.

Line of Research: Curriculum, Pedagogy and Didactic.

INTRODUCCIÓN

En el mundo académico se comenta entre otras cosas de una presunta crisis educativa, y pareciera ser que se buscan vías diferentes a las que en algún momento fueron admitidas como paradigmas deseables, pero que para este momento se consideran descontextualizados. Verbigracia, la nostalgia por la escuela integral que tenía el poder de socializar en el marco de comunidades pequeñas y poco influidas por agentes educativos externos y diversificados; o el enaltecimiento de la figura autorizada del docente, quien compartía con los padres la transmisión de los marcos apreciativos comunes, parecen el clamor de las generaciones adultas en estos días, pero ¿serán las demandas de las nacientes generaciones?

Algunos autores utilizan el término neomilinización, para señalar la transición de un siglo a otro, en condiciones de grandes rupturas con el anterior. Prigogine (2002) afirma que "...venimos de un pasado de certidumbres conflictivas, ya estén relacionadas con la ciencia, la ética o los sistemas sociales, a un presente de cuestionamientos" (p. 76). Y Pérez (2000), escribe al respecto que las incertidumbres, las turbulencias o los cuestionamientos que se constatan permanentemente en el entorno sugieren que un nuevo mundo está en plena gestación, y que todavía no se dispone de categorías para comprenderlo, ni de las herramientas necesarias para que el ser humano se desenvuelva apropiadamente en los nuevos contextos, por lo tanto, la educación tiene que girar en torno a los valores relacionados con la flexibilidad, la reflexión independiente, la adaptación al cambio, el estudio permanente, la creatividad y la innovación.

En el caso de la educación, los procesos de interactividad están cambiando profundamente el acto de aprender, su conceptualización, su dinámica individual, las

organizaciones sociales y técnicas que lo sostienen, así como también su gestión personal, institucional y colectiva.

Uno de los aspectos que caracteriza la realidad en la cual vivimos es la complejidad. Se enseña, se aprende y se vuelve a enseñar en una sociedad calificada como globalizada donde día a día se vivencian múltiples cambios: social, político, económico, cultural entre otros. “La magnitud de los problemas reclama una nueva sabiduría que permita conciliar en sentido de la existencia, las necesidades del bienestar colectivo, los cambios culturales, los desafíos ecológicos, los conflictos sociales, los impactos de las ciencias y las tecnologías... La reforma del pensamiento ya no es una cuestión de especialistas sino un problema de todo el mundo” (Pérez, 2000) (p. 9). Es así, como el rol del docente se convertiría en principal protagonista de estos cambios y por ende los estudiantes estarían ubicados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión en un contexto complejo.

Actualmente, se observa que por un lado, el docente suele seleccionar el contenido que considere más importante, y una manera seleccionada desde su apreciación para dar a conocerlos. Y por el otro lado, el estudiante pareciera indiferente ante la valiosa información que está a punto de presenciar. La tarea del docente, no sólo; debería centrarse en la mera transmisión pasiva y repetitiva de contenidos. Sí se considera una sociedad conformada por aspectos culturales, políticos, sociales y económicos se podría enseñar, aprender y comprender las diferentes disciplinas, que al interrelacionarlas y transferirlas a situaciones complejas del diario vivir, habría más posibilidades de reflexión sobre la información, es decir; que pasaría a ser conocimiento legitimado mediante la realización y la reorganización de los saberes.

Es así, como nace este trabajo de investigación, incentivado en despertar el compromiso del docente quien es visto como uno de los principales responsables en la formación del ciudadano del siglo XXI, la cual se centro básicamente en la comprensión de la forma cómo vivencian los docentes la legitimación del conocimiento a través de sus nociones de realización y reorganización para dar significado a la transferencia del saber.

De manera que, el presente estudio de enfoque sistémico dentro del paradigma interpretativo se estructuró en cinco momentos: el momento I, en el cual se desarrolla el abordaje de la realidad, se exponen la acción general, las acciones específicas de la investigación y se plantea la relevancia de la misma por medio de la justificación de la investigación. El momento II, dedicado a la aproximación teórica referencial que orientan el proceso investigativo y las investigaciones previas que reflejan sus aportes realizados y que están relacionados con ésta investigación.

En el momento III, se hace referencia a la metodología que se usó en el proceso investigativo, partiendo de una perspectiva sistémica, se describió el paradigma, el diseño del estudio, los sujetos versionantes que participaron, el mapa de categorías y la estrategia investigativa que contenido de las estrategias de recolección de la información, las estrategias de comprensión de la información y las estrategias de credibilidad y validez de la información. En el momento IV, se expone el tratamiento, interpretación y la plausibilidad de la información. Por último, se reflejan las reflexiones inacabadas y las referencias.

MOMENTO I

ABORDAJE DE LA REALIDAD

La presunción de la crisis educativa pareciera estar enmarcada por rupturas generacionales que se han podido observar a lo largo de la historia de la humanidad. Los filósofos de la antigua Grecia utilizaban la educación como medio para imponer sus criterios sobre los grupos más débiles y así gobernar la sociedad, actitud que fue adoptada posteriormente por gobiernos de otros países del mundo. Esto desorientó el verdadero objetivo de educación que es el de formar un individuo libre, con capacidad de raciocinio, pensamiento crítico, integral, creativo, espiritual, apto para vivir en sociedad y adaptarse a los cambios que sobrevienen con la llegada de cada era. Sin embargo, el hecho del transcurrir del tiempo no quiere decir que ciertos hábitos cambien o mejoren del todo.

En relación a lo antes mencionado, según Elson (1998), la culminación de la II Guerra Mundial, la cual inició una nueva era en la historia universal, se caracterizó por la implementación de algunos cambios como lo fueron el crecimiento del Estado, de las estructuras demográficas, de la urbanización, la modernización de la economía y el crecimiento de las instituciones.

En cuanto a la institución escolar, conocida por su expansión cuantitativa y el aumento diverso de sus servicios, suponía la reducción o eliminación del analfabetismo de los adultos, la ampliación y progresiva cobertura de la enseñanza primaria, secundaria y superior, la construcción de miles de escuelas e incorporación masiva de personal docente; todo esto estuvo acompañado por la elevación de presupuestos estatales dedicados a la educación. No obstante, en el mundo

occidental, aunque la intención del Estado tuvo muchos aciertos estimulantes con respecto a la importancia que tiene *ser educado*, también tuvo desaciertos y limitaciones; y es en este punto donde se observa nuevamente el desvío del objetivo principal de la educación, que la gran mayoría, en lugar de valorar la educación como un medio que permitiera el desarrollo de las facultades mentales del educando, que le facilitara construir un ser creativo, reflexivo e investigativo; se hacía énfasis en lo cuantitativo olvidando la importancia de lo cualitativo, es decir; era más importante el número de individuos graduados que el conocimiento que hubiesen adquirido, los problemas del acto educativo se basaban en la homogeneidad, en el centralismo y generalización comparados con otros países, sin tomar en cuenta la gran distancia y diferencia que existía geográfica, cultural y socio-económicamente entre ellos.

Teóricamente, hoy día, la humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer social, político, económico, científico y cultural; de manera que los analistas sostienen que estamos viviendo el inicio de una nueva era civilizatoria en la que juega un papel protagónico la educación, la información, el conocimiento y, principalmente, la creatividad de las personas para responder a las crecientes demandas de las sociedades que se transforman.

Venezuela como parte de América Latina y el Caribe, no escapa a estas mutaciones del mundo ni a los retos que se desprenden de ellas. Es por esto que, la Ley Orgánica de Educación (2009), por ser uno de los ejes que orienta la educación, señala en su artículo 15 -1 que uno de los Fines de la Educación es: “Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social...” (p. 17).

Pese a la presencia manifiesta en artículos como éste, no se puede ocultar que la realidad está muy lejana a lo que propone la Ley. La gran mayoría de los ambientes educativos se muestran anclados en un pasado con currículos enciclopédicos que castran la creatividad del docente, pizarras, libros, pupitres, docentes como poseedores y máximos conocedores de la verdad, los estudiantes son vistos como objetos de un proceso y entes de depósito de saberes, y por ende el educando se encuentra lejos de desarrollar su potencial creativo y permanece con una actitud pasiva, sin capacidad de pensamiento crítico, reflexivo, ni investigativo.

Aún cuando, lo anteriormente descrito ocurre frecuentemente en las aulas de clase a nivel nacional, es extraño notar como día a día en las instituciones o centros educativos indistintamente del grado académico que sea (Secundaria, Diversificada, Pregrado, Postgrado) se obtienen Títulos con Mérito, Menciones Honoríficas, altos índices académicos y destacadas calificaciones finales en determinada materia o evaluación; y pareciera que en la mayoría de los casos, el símbolo cuantitativo alcanzado subyace a los procesos cognitivos que cada peldaño académico merece tener.

Para ilustrar esto, Según Sánchez (2012), en las aulas de clase del nivel secundaria, específicamente en las del Municipio Iribarren del Estado Lara; los estudiantes del tercer año han mostrado bajas calificaciones en Castellano y Literatura; y al considerarla como una asignatura clave para la adquisición de destrezas como parafrasear, inferir, analizar y comprender lecturas, manejar técnicas de lectura y de estudio, conocer reglas gramaticales y de ortografía, léxico, entre otros; es enigmático entender cómo logran obtener altas calificaciones en asignaturas como Historia, Educación Artística, Psicología y Educación para la salud, debido a que son materias teóricas en las cuales el estudiante debe aplicar las destrezas desarrolladas en dicha asignatura clave; aunado a esto, el hecho de recibir respuestas

que no coinciden con la realidad al preguntarle sobre algún contenido visto en las materias donde obtuvieron altas calificaciones denota que no siempre el significado simbólico que estima un valor numérico, equivale al nivel cognoscitivo del estudiante.

Por cuanto el proceso de aprendizaje sigue una orientación conductual al expresarse en comportamientos de relaciones sociales, y los comportamientos cognitivos-emocionales son memorísticos, por tanto, las transferencias de los aprendizajes del aula a la vida y viceversa poco se valoran. Es por ello que legitimarlos como conocimientos deben ser observados en una neuroplasticidad que permita evidenciar como se transfieren a los comportamientos cotidianos en conciencia individual-colectiva.

Así mismo, se percibe con frecuencia que la mayoría de los estudiantes difícilmente pueden hacer una crítica en una co-evaluación a un escrito de otro compañero, analizar alguna lectura, aun sí se les facilite para llevarla a casa y luego reflexionarla en clase con previa lectura incluso, el hecho de encontrarse en alguna evaluación, partes destinadas al razonamiento lógico, preguntas abiertas o creación propia, es un gran problema a la hora de resolverlo (en el caso de hacerlo), calificadas por los mismos estudiantes como partes donde se pierde mucho tiempo porque deben pensar mucho y por eso prefieren responder aquellos enunciados que sean más mecánicos y donde deban aplicar estructuras, fórmulas o respuestas ya memorizadas.

Con referencia a lo anterior, sí actividades como la lectura reflexiva, ejercicios de razonamiento, tópicos que motiven el análisis crítico y la solución de problemas son habilidades que se desarrollan desde los inicios de la formación educativa del individuo y es un proceso continuo, ¿Cómo se explica que el estudiante no pueda desenvolverse en actividades tan sencillas y comunes?. Por esto, se estudia cómo

cada individuo y su colectivo legitima el conocimiento en el saber-hacer y el hacer-saber, visto como un proceso reflexivo en acción de la conciencia, que permitirá abrir fronteras en un proceso de complementariedad para crear nuevos conocimientos en diversos campos.

Por otro lado, uno de los fenómenos presentes en las últimas décadas ha sido el extraordinario, progresivo e impetuoso desarrollo alcanzado en los campos de la electrónica como lo son; las telecomunicaciones, las tecnologías de satélites y la informática que inciden en la mayoría de los sectores de las sociedades mundiales, ocasionando diferentes impactos de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada sociedad, como por ejemplo; derriban las barreras de comunicación, facilitan la interconexión e interrelación entre las personas, las instituciones y los países y, de esta manera, modifican profundamente la forma en que la gente trabaja, estudia, se relaciona y vive, promoviendo la necesidad de integrar nuevos esquemas de organización social y económica. Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), están transformando continuamente los sistemas educacionales, el trabajo, el gobierno, las empresas, los servicios públicos, la organización de la sociedad y las relaciones humanas.

Pero, dicho fenómeno también ha traído un impacto no tan positivo sobre todo en el campo de la educación, debido al mal uso del recurso electrónico (la Internet) el cual ofrece una gran cantidad de información que no siempre es de fuentes confiables por lo que el primer obstáculo con el que se encuentra el estudiante de cualquier grado académico es identificar y elegir lo que requiere, puesto que; localizar, reconocer y usar efectivamente la información son habilidades que deben adquirirse mediante la lectura y la práctica constante durante su proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión.

El segundo problema de quienes usan el medio electrónico y virtual, es el hecho de no analizar la información que contiene, pues se ha vuelto muy común el vicio de copiar, cortar y pegar. Muchos estudiantes de los diferentes grados académicos, se limitan a copiar textos o párrafos completos para sus investigaciones con muy poco análisis o peor aún su ausencia total, lo cual impide el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión.

Es oportuno diferenciar que, conocimiento no es lo mismo que información. La información está compuesta de datos que son interpretados en un contexto; el conocimiento es más amplio y consiste en información que está en personas que interpretan la información con base en sus percepciones, actitudes, creencias y en general con base en su experiencia. La información se puede encontrar en libros, base de datos, documentos o archivos y se convierte en conocimiento cuando es procesada por personas. De allí que, el acto de enseñar, aprender y comprender está relacionado al tratamiento consciente que se debe aplicar a la información para transformarla en conocimiento con vías hacia el saber.

En efecto, el conocimiento difícilmente se logra pues; el vicio de copiar, cortar y pegar, así como todos los ejemplos antes mencionados; son indicativos que la gran mayoría de los estudiantes de cualquier grado académico en el que se encuentre, tampoco hace buen uso de las transferencias, conocidas como el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria (Ruíz, 2002, p. 351).

Otra forma de revelar el hecho de uso inadecuado o ausencia de la transferencia en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión en los

estudiantes, es cuando éstos al salir de la disciplina (clase) de castellano donde abordaron el tema de las partes del habla (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio...) no reconocen las funciones ni identifican estas partes en unas oraciones sencillas en inglés, es decir; no transfieren lo ya adquirido a dichas oraciones que a fin de cuentas es lo mismo.

Otro ejemplo, es el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes que van a reparación al final del año escolar confirma que si en tan poco tiempo de haber asistido y participado en las actividades de las diferentes disciplinas y no aprueban las evaluaciones, es porque posiblemente no adquirieron los conocimientos o no desarrollaron las habilidades cognitivas que les facilitara la transferencia en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión.

Adicionalmente, se pudiera pensar que el docente en su mayoría hace mayor énfasis al preguntarse por aquello que quiere enseñar y no la manera de hacerlo, ni cómo constatar si realmente el estudiante lo aprendió y sabe llevar a la práctica los conocimientos en situaciones complejas de la vida real. Es oportuno señalar que el saber según Habermas (1990) es lo adquirimos, en forma espontanea y empírica, a través de nuestra experiencia cotidiana y de nuestra natural aptitud de comprender, y que fundamenta lo que se denomina "sentido común". Además es el resultado de una actitud y un esfuerzo especial del sujeto, guiado por un criterio riguroso de indagación, que otorga a ese resultado una certeza superior, y al sujeto la comprensión cabal del objeto y del fundamento de su saber sobre el mismo. Parece que los saberes permanecen estancados sólo en el saber instrumental, en el cual, según el autor antes citado sólo importa acumular información y el conocimiento es abordado teóricamente, no evoluciona al saber técnico donde el individuo razona, interpreta y entiende cómo usar sus conocimientos para transferirlos a diferentes situaciones en la búsqueda de la solución de un problema, y obviamente si no lo lleva

a la práctica; tampoco evoluciona el saber emancipatorio donde se alcanza un pensamiento capaz de dialogar, reflejar el pensamiento crítico, negociar con lo real y reconocer las debilidades y fortalezas de nuestro pensamiento. Éste saber busca a través de la reflexión eliminar barreras que impiden la libertad de decidir y busca la transformación dificultades en posibilidades.

En los últimos tiempos, la educación ha entrado en un proceso de transición con la reforma del currículo educativo, el cual supone el fortalecimiento de la acción educativa por medio de la reestructuración o transformación en las estrategias organizativas, en las intenciones y valores inmersos en las prácticas pedagógicas; sin embargo, en nuestras aulas de clase se evidencia una angustiante rutina en cuanto a las estrategias, técnicas y métodos para el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión, además el interés en los contenidos hacen ocupar un segundo plano a los aspectos metodológicos, el contexto y la pluralidad del estudiantado.

Es importante resaltar el valioso papel de la didáctica en la educación, lo cual el docente como mediador del proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión debe usar como andamiaje para que el estudiante tenga un mejor entendimiento de lo que aprende y como usar la transferencia ventajosamente; pues como dice Díaz y Hernández (2000), el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento. Por lo tanto, la creatividad, la motivación y el ingenio que tenga el docente para seleccionar y aplicar la didáctica serían de gran ayuda para cumplir satisfactoriamente con el fin de la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión.

Además de esta rutina, existe una desconexión entre disciplinas, contenido –

contexto y contenido – utilidad presentándose ante el estudiante como disciplinas y contenidos independientes unos de otros; aunado a esto, el hecho de que el docente se interese más por lo que va a enseñar, posiblemente sea síntoma de la escuela tradicional. La concepción disciplinar de conocimientos, parece ser arrastrada desde los años sesenta, al permanecer aún en las aulas de clase como partes estructuradas de conceptos y principios que se transmiten sistemáticamente.

Cabe destacar que, Morín (2000) afirma “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (Pág. 18).

Es por esto que, el objetivo de la escuela no puede basarse sólo en la transmisión de información ni, ser promotora de un acto educativo disciplinar fragmentado debido a que no permite la legitimación del conocimiento; entendida ésta última como el acto de la apropiación de saberes o mejor aún; definida por Bergquist y Ljungberg (2001), como la manera en que el tratamiento de una información toma condición y forma, el individuo lo interioriza, lo enriquece y lo faculta para la acción manual o intelectual no sólo en la solución de problemas sino en la capacidad de llevar a la práctica lo aprehendido en diferentes situaciones complejas; de tal manera, que se elabora el proceso de legitimación donde los parangones culturales expresan la dualidad del saber – hacer conocimiento en contexto.

Sin embargo, la realidad demuestra que el estudiante como actor del proceso de formación del conocimiento no internaliza la importancia de la información que obtiene. Ésta sólo permanece en la condición de datos formalmente estructurados, los cuales se mantienen pasivos e inertes y no son usados por aquello que el

conocimiento necesita para ser interpretado y procesado, lo que significa que no logra descifrar el por qué, cómo y cuándo aplicar ese conocimiento y así su desenvolvimiento en la sociedad se convierte en una frustración mecánica y académica.

Cada día, la experiencia muestra cómo la realidad educativa en la que se ha aprendido y enseñado refleja la formación mutilante y fragmentada. Como ejemplo de esto, se puede mencionar la dificultad que demuestran algunos docentes al analizar los propios comportamientos, como estudiantes de pos título; en una reflexión para comprender los comportamientos de sus propios estudiantes en situaciones de aprendizaje, que les posibilite problematizar y mejorar la práctica docente. Esto señala que no sólo se trata de un mal empleo de estrategias, técnicas, métodos, didácticas, en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión, sino además, de una falla en la formación del docente.

En tal sentido, el docente desde el deber ser de su actuación profesional, como mediador y formador, debe reflexionar sobre su práctica pedagógica para mejorarla y/o fortalecerla y desde esa instancia elaborar nuevos conocimientos, saberes y estrategias, pues en su ejercicio profesional continuará relacionado a la enseñanza y a la construcción de saberes al enfrentarse a situaciones particulares del escenario de mediación.

Siendo el educador la persona más importante después de la familia, para potenciar y afianzar las actitudes y aptitudes del estudiante, es determinante no sólo el dominio de la cátedra a administrar sino la actitud que tenga frente a los acontecimientos de la vida, ante sus estudiantes, ante su trabajo, ante sí mismo, la interacción con sus estudiantes y la iniciativa que tenga para innovar, investigar y cumplir con los roles que le exija el diario vivir en el ambiente escolar. El hecho de la

ausencia de la aplicación de las transferencias en el acto pedagógico indica, que posiblemente el docente no las conoce o no sabe como emplearlas efectivamente.

Igualmente, al ver que el docente desconoce el uso de las transferencias en el proceso de enseñanza aprendizaje, comprueba que también es un resultado de la educación tradicionalista y opresora que no le orientó a desarrollar sus habilidades como investigador activo y hacedor de pedagogía, sin embargo está en las manos del docente reflexionar el rol importante que se le ha entregado, y actualizarse en cuanto los métodos, estrategias y técnicas que le permitan desenvolverse con eficiencia, en la responsabilidad encomendada.

Por esto Moffett (1987), considera que “la formación y preparación adecuada del docente es y debe ser la preocupación de cada ciudadano. La preparación de los que enseñan es lo que determina la calidad de la enseñanza” (p. 37).

Como consecuencia, ante un mundo que se transforma, se perfila un nuevo paradigma educativo que los especialistas denominan el paradigma de la educación permanente donde la formación y la vida son dos caras de la misma moneda. Tal como plantea Escolet (1999). “...el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la educación, y educación y trabajo irán de la mano, y no una a expensas de la otra”. Y esta necesidad de educación continua se extiende hacia todos los ciudadanos que conforman la sociedad.

Quiere decir que, los crecientes requerimientos que surgen de un mundo que se transforma, obligan a repensar la academia y las instituciones que le sirven de base, y a renovar los procesos de enseñanza, aprendizaje y comprensión, al examinar con pensamiento crítico e integralmente, los factores mundiales más relevantes que están generando la necesidad de introducir cambios importantes en la educación, y en

especial en las prácticas pedagógicas y académicas. Atendiendo a lo señalado se establecieron las siguientes interrogantes que orientaron la investigación.

¿Qué se entiende por legitimación del conocimiento desde las ciencias pedagógicas?

¿Cuál es la concepción de legitimación del conocimiento que poseen los docentes en el municipio Iribarren?

¿Cómo usa el docente las transferencias del saber desde su didáctica?

¿De qué manera la percepción de la legitimación del conocimiento y el empleo de la transferencia configuran el saber desde las nociones de realización y reorganización?

Acciones de la Investigación

Acción General

Comprender cómo vivencian los docentes la legitimación del conocimiento a través de sus nociones de realización y reorganización para dar significado a la transferencia del saber.

Acciones Específicas

1. Describir como se percibe la legitimación del conocimiento en el ambiente docente.
2. Explorar si los docentes reconocen el uso de la transferencia para el saber.
3. Interpretar cómo la percepción de la legitimación del conocimiento y el empleo de la transferencia configuran el saber desde las nociones de realización y reorganización.

Justificación de la Investigación

Se vive un proceso incesante de cambio y los analistas coinciden en señalar que la educación permanente, inscrita en el contexto dinámico, incierto y complejo de la sociedad, podría no sólo facilitar las competencias para el desempeño de los ciudadanos en el mundo actual, sino promover su capacitación para aprender, reaprender y desaprender sin pausa, como única opción para adaptarse al futuro (Escolet, 1999).

Se trata entonces de reinventar una nueva cultura de aprender, que permita distribuir la educación en varios tiempos a lo largo de toda la vida, combinar trabajo y estudio, y movilizar conjuntamente la cultura científica y la cultura humanística, con el fin de responder a los crecientes y diferentes requerimientos intelectuales y socio-afectivos que enfrentan las personas.

La manera como se media o genera los espacios de construcción de conocimiento debe ser objeto de reflexión frente a la sociedad del conocimiento con un alto valor educativo que se está perfilando con fuerza en el mundo, y ante la necesidad de una educación permanente que se está constituyendo en la respuesta educativa estratégica para dotar a los individuos de las habilidades cognitivas, organizativas, críticas y creativas para responder a unas necesidades académico-sociales; así como también, frente a la incidencia de las transformaciones tecnológicas involucradas en todos los procesos asociados con el aprendizaje. Procesos que están exigiendo no sólo el diseño de diferentes modalidades educacionales (presencial, a distancia y mixtas), asimismo de nuevas estrategias educativas y planteamientos didácticos que desarrollen el pensamiento crítico, complejo, creativo, e innovador a través de una relación docente-estudiante basada en la colaboración; y una mayor participación y compromiso de todos los actores que

intervienen en los procesos educacionales pertinentes en función de un trabajo más colectivo e integral.

En las instituciones o centros educativos de Venezuela, el periodo de estudio en cualquier grado académico (Inicial, Primaria, Secundaria, Pregrado, Postgrado) abarca entre dos y seis o más años de preparación académica continua. Pero pareciera que los resultados no han sido los esperados en cuanto a la legitimación del conocimiento que debería demostrar una persona sobre lo visto en clase durante su periodo académico.

Evidentemente, la diversidad de métodos, de didácticas, técnicas y herramientas empleadas para la enseñanza de las diferentes disciplinas durante el periodo escolar, han sido establecidas como una alternativa que favorece el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión. Sin embargo, no han sido lo suficientemente efectivos. Es por ello que es necesario reflexionar acerca del camino que conlleve al logro de la legitimación del conocimiento en el contexto venezolano.

En consecuencia, para la realización de esta investigación surgieron diversas razones que se evidencian en aportes teórico, práctico, metodológico y pedagógico. Desde el plano teórico, se considera que la presente investigación se ubicó en la integración de las diferentes perspectivas que arrojaron los versionantes, lo cual generó el avance en la interpretación del fenómeno estudiado y el surgimiento de una propuesta educativa mediante el disfrute, la deconstrucción, la construcción de espacios intelectivos, complejos, dialógicos y potenciadores desde un plano totalizador creativo y colectivo.

Desde el plano práctico, se observa que las exigencias del siglo XXI en el campo educativo cada día se sitúan en un contexto complejo lo cual demanda

docentes que están a disposición de adaptarse a los cambios que sobrevienen con sentido de responsabilidad y compromiso en el cumplimiento de su profesión. Ésta investigación beneficiará a cualquier investigador, docente o estudiante que esté ávido de una mejor educación, en especial a aquellos que pertenecen al Municipio Iribarren del estado Lara.

En el plano metodológico, la mayoría de los trabajos que se realizan se ubican en el enfoque reduccionista (cuantitativo) y centran su sujeto social en los estudiantes, este trabajo se abordó desde un enfoque sistémico (cualitativo) orientado con un diseño fenomenológico hermenéutico y en el cual, aunque fueron los docentes los versionantes de la investigación se tomó en cuenta al estudiante y el contexto en general que envuelve el acto educativo para la comprensión del fenómeno en estudio. Por otra parte, este trabajo de investigación servirá de aporte bibliográfico y como antecedente a futuras investigaciones debido a la carencia de estudios referidos a la legitimación del conocimiento y a la transferencia del saber.

Desde el plano pedagógico, éste trabajo promueve el proceso educativo como acto social en contraposición a las concepciones individualistas e intelectualistas. Al mismo tiempo, fomenta la Pedagogía como ciencia de las transformaciones y de la integración de las disciplinas como un todo y no como listado de contenidos aislados, de manera que la educación, se convierta en una propuesta de solución a una realidad compleja, cambiante y con necesidades sociales particulares, específicas y generales.

Desde mi perspectiva, relacioné la presente investigación con la línea investigativa “Currículo Pedagogía y Didáctica” adscrita al decanato de postgrado de la Universidad de Carabobo, debido a que profundiza aspectos relacionados con la práctica curricular, didáctica y pedagógica.

En esta investigación hago alocución contra el hecho de permanecer en una educación reduccionista y disciplinaria que mutila la creatividad del docente y del estudiante en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión y por el contrario, promueve la complejidad como un nuevo pensamiento sobre la producción del mundo a partir de la legitimación del conocimiento mediante la articulación de los saberes en el escenario educativo.

Morin (2000), sostiene que detrás del desafío de lo global y de lo complejo se esconde otro desafío, se refiere a la proliferación descontrolada del saber que enfrentamos en la era de la información. Pero la información apenas está constituida por parcelas de saberes dispersos. “El conocimiento es sólo conocimiento en tanto es organización, relación, y contextualización de la información”. “El conocimiento es pertinente” (p. 40), es aquel conocimiento capaz de situar toda información en su contexto y, si es posible, en el conjunto en que ésta se inscribe. Según este autor, es posible decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación y abstracción, sino por la posibilidad de vincular, contextualizar y totalizar.

Además Morin (1999), afirma que un conocimiento pertinente implica una excelente combinación entre los conocimientos abstractos (universales, especialmente aquellos vinculados con la ciencia y la tecnología y los contextualizados, es decir aquellos que se relacionan con las culturas locales, y con las necesidades sociales y económicas del entorno en general. El desarrollo de la actitud para contextualizar tiende a producir un pensamiento ecologizante, en sentido de situarlo en una relación inseparable con su medio social, político y natural.

“No hace más que situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto, o como le da una luz diferente” (Morin, 1999, p.45). Además este autor agrega que un pensamiento ecologizante se vuelve inseparable del

pensamiento complejo, pues no basta ubicar las cosas y acontecimientos en un marco u horizonte, es necesario buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones en todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo, y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso. Es por esto que la formación del docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento, de transmitir el conocimiento y al mismo tiempo consolidarlo. Si no hay consolidación del conocimiento, tampoco podemos enseñar a consolidarlo.

MOMENTO II

APROXIMACIÓN TEÓRICO - REFERENCIAL

Orientaciones Epistemológicas

La aproximación teórica - referencial de esta investigación comienza con una adaptación de la teoría filosófica de Deleuze y Guattari (1994), sobre la teoría arbórea para ejemplificar la similitud física del cuerpo de un árbol, con la fragmentación de los contenidos disciplinarios en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión. Seguidamente se reflexiona en cuanto a la importancia de la complejidad y la transdisciplinariedad en el entorno educativo respaldado por la teoría rizomática que trata de describir mediante un ejemplo tomado de la botánica, la complejidad de la estructura cognoscitiva dentro de una red de interrelaciones. Luego se exponen las investigaciones previas internacionales y nacionales. Finalmente el andén de las teorías relacionadas como las transferencias, los saberes, la legitimación y las nociones.

La Teoría arborescente sostiene que el conocimiento es tomado como un gran árbol, cuyas extensas raíces deben estar arraigadas en suelo firme, con un tronco sólido que se ramifica en gajos y más gajos, extendiéndose así por los más múltiples aspectos de la realidad. Aunque sea una metáfora botánica, la teoría arborescente representa una concepción mecánica del conocimiento y de la realidad, reproduciendo la fragmentación del saber.

Visto de otro modo, el tronco del árbol de la ciencia sería la propia Filosofía, que originariamente reunía en su seno la totalidad del conocimiento. Con el crecimiento

progresivo del árbol se incrementa la curiosidad y sed de saber propia del ser humano, éste comienza a desenvolver los ramos de las más diversas especializaciones que, aunque mantengan sus conexiones con el tronco, se nutren de su savia y a él le devuelven la energía conseguida por la fotosíntesis de las hojas en sus extremidades. En un proceso de mutua alimentación/fecundación apuntan a las más diversas direcciones, sin guardar entre sí otras conexiones que no sea el tronco común, que no sea la legación histórica de su genealogía.

Para ser más precisa, en educación las ciencias se relacionan todas con su tronco común, por lo menos en el aspecto formal, aunque no consigan relacionarse entre sí en el contexto de la teoría arborescente. Es decir, en los ambientes educativos se cumple con una serie de disciplinas que reunidas forman el currículo o pensum de estudio, sin embargo, éstas aunque deberían mantener un nexos unas con otra, pareciera que fueran las ramas de un tronco diferente. Tal es el caso de las disciplinas que asigna el currículo para ser impartidas en educación primaria, secundaria y superior las cuales son repartidas en los diferentes días de la semana.

A modo de ejemplo se señala lo siguiente: en un día escolar un estudiante de secundaria asiste aproximadamente a cuatro materias que, vistas por él son diferentes. Por ejemplo después de asistir a la disciplina (clase) de castellano debe entrar a la de historia de Venezuela, sin embargo, el estudiante no sabe relacionar o tomar ventaja de lo aprendido en la disciplina anterior para facilitarse el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión del nuevo tema perteneciente a otra disciplina. Aunado a esto el docente no promueve la transferencia de saberes de una disciplina a otra y se centra solamente en dar su contenido. O posiblemente es porque no sabe como transferir sus propios conocimientos de tal manera que tampoco logrará propiciarlos en sus estudiantes.

Por ello Morín (2003), señala que existe gran discrepancia en la educación, ya que el conocimiento es fragmentado por disciplinas y por lo tanto se convierten en entidades multidimensionales. Ciertamente, la mayoría de los planes de estudio presentados para los diferentes grados académicos especialmente los de secundaria, siguen el mismo sistema en la separación de los objetos, sujetos y la disociación de los problemas, resumiendo el estudiante a un entorno simple y descontextualizado con el mundo dinámico, e incluso causando la pérdida de aptitudes naturales para contextualizar y vincular los diversos conocimientos.

Otro ejemplo desconcertante es cuando en los ambientes educativos se convoca a los docentes para los consejos de evaluación, quienes acuden en masas ávidos de señalar con autoridad a quién se le debe dar puntos o no, en la disciplina que imparten y también aquellas en las que no. Pero es importante resaltar que estos mismos docentes no se reunieron por disciplinas al inicio de cada lapso para planificar los contenidos, además del tema de interés central que sea el punto donde todas las disciplinas pudieran encontrarse, es decir interrelacionarse. Sí esto último no se realizó ¿Cómo se pondera el conocimiento si todas los contenidos disciplinarios fueron impartidos de forma aislada?

Evidentemente, el conocimiento disciplinario conduce a efectos problemáticos en aumento y también apunta al gran desafío de reformar el pensamiento para la plena utilización de la inteligencia, enfrentar estos obstáculos y permitir la conexión de saberes. Por consiguiente, el conocimiento no puede verse como partes que funcionan aisladas sino como la unión de esas partes que conforman un todo, que se encuentran interrelacionadas unas de otras y entre ellas mismas.

Es necesario romper los cajones de la disciplinariedad que obstaculizan la legitimación del conocimiento, pero para pensar en una nueva realidad, es indispensable

una nueva visión que nos permita apreciar las articulaciones de los saberes entre disciplinas diferentes y no anclarnos en modelos que mutilan al docente y al estudiante para hacer transferencias de saberes a través de sus conexiones mentales. Es así como se hace presente la complejidad como epistemología de esta investigación sustentada por la transdisciplinariedad.

Para romper con el pensamiento reduccionista que aun nos ata, es favorable que el conocimiento enfrente la complejidad que según Morin (2000) la complejidad puede definirse como la unión entre la unidad y la multiplicidad, también sostiene que hay complejidad cuando son inseparables los diferentes elementos que componen un todo (como el económico, político, sociológico, psicológico, afectivo y mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas.

Además, se percibe como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Desde este punto de vista la complejidad es una concepción distinta de la humanidad como sujeto que estudia la realidad desde una perspectiva dialógica. Es una ciencia del ser humano y para el ser humano. Es una aventura de acción cotidiana con vocación transdisciplinar, donde los diferentes aspectos del saber están en constante interacción y complementariedad.

Por su parte, la transdisciplinariedad es planteada por Motta (1999), como el método de la complejidad. Proviene del prefijo trans que se refiere a lo que simultáneamente es "entre" "a través" y "más allá" de la disciplina. Implica una idea que es más amplia en perspectiva e, incluso, trascendente. Denota disolución de fronteras, integración de campos de conocimientos e introduce la reflexibilidad.

Entonces, la complejidad es un proceso bio-afectivo cognitivo, porque se involucran tanto los aspectos biológicos como los emocionales y psicológicos del individuo, pero también socio-cultural-institucional-político que envuelven el ambiente social, cultural, educacional y político en la producción de conocimientos, proceso visto como un producto complejo que se genera de la interacción del ser humano con la realidad de la cual forma parte. Este enfoque supera las disyunciones sujeto-objeto, y abre camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad compleja. Se enfatiza el momento relacional, de articulación, de coproducción conjunta de la realidad.

En este enfoque epistemológico se asume la noción de sujeto de naturaleza propia al individuo viviente. Morín (2003) plantea un principio de identidad complejo que posibilita la subjetividad y la objetivación del ser sujeto. Así como el de identidad colectiva, el de nosotros en relación dialógica: relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, observadores participantes y activos en la construcción de la realidad investigada, así como la comprensión de la misma. Se trata de objetivar la complejidad del sujeto que investiga, a la vez que distinguirlo sin apartarlo de aquello que investiga.

Es por ello, que objetivar es la tarea de pensarse a sí mismo siendo a la vez sujeto conceptualizado y objeto conceptualizado. Es subjetivarla de manera compleja, no idealista. Esta subjetividad compleja, según Morín (ob. Cit.), integra conciencia, pensamiento y racionalidad; pero también inconciencia, sueño, irracionalidad y mito. Esta dimensión subjetiva se encuentra tanto en el investigador como en el vínculo con el otro, en el otro y en el arsenal de conocimientos y saberes que cada quien posee. Es básico, entonces, en este enfoque, el desdoblamiento del investigador en: (a) sujeto que observa y (b) objeto observado (por sí mismo).

En tal sentido, se asume al individuo como un ser complejo, dotado de capacidad de razonamiento, pero también de motivación afectiva y de acuerdo a Vilar (1998), es una nueva cosmovisión antro-po-físico-biológico constituida por una red inmensa de complejidades neuronales, sensoriales, psíquicas y sociales, que se multiplican con el transcurrir del tiempo.

Surge, así, una nueva ciencia compleja que pretende entender el mundo a partir de redes y de interrelaciones. El conocimiento, entonces, ha de ser aproximativo y referencial. Desde el enfoque de la nueva ciencia, no hay separación de naturaleza entre los pensamientos y las acciones y, la creación de conocimientos y su validación se convierten en un proceso interdependiente, (Valdez 1996).

De tal manera, que la epistemología de la complejidad ayuda a comprender cómo diversas áreas del saber guían la formación de un nuevo ciudadano del siglo XXI donde la construcción de saberes y de ciudadanía entra en juego con el saber de diferentes ciencias y permitiendo al rizoma entender múltiples conexiones desde una perspectiva holística e integral.

Como consecuencia, para esta investigación se tomó en cuenta lo opuesto a lo arbóreo para describir la compleja perfección de la estructura cognoscitiva mediante la teoría rizomática desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1994), la cual señala que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro. En este modelo, que carece de centro, cualquier predicado afirmado de un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su posición recíproca.

No obstante, la noción de rizoma, nace en las ciencias biológicas y proviene de la estructura de algunas plantas cuyos brotes pueden ramificarse en cualquier punto, engrosarse transformándose en un bulbo o tubérculo y funcionar como raíz, tallo o rama sin importar su posición en la figura de la planta. Esta teoría sirve para ejemplificar un sistema cognoscitivo en el que no hay raíces, es decir; proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras, por lo tanto, el rizoma carece de centro.

De acuerdo con lo expresado, la estructura del conocimiento no se deriva por medios lógicos de un conjunto de primeros principios, sino que se elabora simultáneamente desde todos los puntos bajo la influencia recíproca de las distintas observaciones y conceptualizaciones, ello no implica que una estructura rizomática sea necesariamente inestable, dado que en un rizoma existen líneas de solidez y organización fijadas por grupos o conjuntos de conceptos afines (mesetas en la terminología de los autores antes citados) que definen territorios relativamente estables dentro del rizoma.

Esta nueva concepción no sostiene simplemente que un modelo descentrado represente mejor la realidad, sino que parte de la noción de que los modelos son herramientas, y así una organización rizomática del conocimiento es un método para ejercer la resistencia contra un modelo jerárquico, que traduce en términos epistemológicos una estructura social opresiva y excluyente.

Visto de esta forma, lo rizomático es vital para una epistemología compleja, sin centro, pero sí de relaciones y conexiones transversales, no existen puntos, pero sí líneas interconectadas. Aquí se percibe, como conecta lo complejo del conocimiento con lo transdisciplinario que supone ventanas comunicantes entre todos los saberes, pero sin anclarse ni en uno ni en otro “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo.

En otras palabras, es imposible conocer todo acerca del mundo como también aprehender sus múltiples transformaciones, pero aunque sea difícil el conocimiento de los problemas claves del mundo, debe intentarse. El contexto en esta época, de todo conocimiento político, económico, antropológico y ecológico es el mundo mismo. Uno de los problemas que se plantea es cómo legitimar el conocimiento, este proceso requiere una reforma del pensamiento. El pensamiento que separa tiene que ser reemplazado por el pensamiento que distingue y une. El pensamiento disyuntivo y reductor debe ser reemplazado por un pensamiento complejo, en el sentido original del término *complexus*: lo que está tejido bien junto (Morin, 2000, p. 42). Esta reforma del pensamiento está dirigida y tiene una implicación evidente con la educación. Son los sistemas educativos las vías para iniciar este proceso de reforma que trascienda de la simplicidad a la complejidad.

Investigaciones Previas

En la búsqueda de técnicas, estrategias, paradigmas y métodos que mejoren la calidad en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión, los investigadores y estudiosos en el área educativa han realizado sus investigaciones pensando en lo fructífero y de gran ayuda que serían para otros investigadores que se darían a la tarea inalcanzable de continuar este proceso.

En este sentido, se presentan algunas investigaciones previas aún cuando existen muy pocos trabajos de investigación sobre la teoría de la transferencia y la legitimación del conocimiento. Entre los primeros se presentan algunos textos, seguidamente se reportan trabajos investigativos que hacen referencia a lo que estas teorías significan, su uso provechoso, sus tipos; el saber y su legitimación en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión.

Perrenoud (2008), señala en su artículo *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*, que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno, en una situación de trabajo. La transferencia de conocimientos no es automática, se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan.

Además, es necesaria la movilización que conlleve a situaciones complejas que obliguen a plantear el problema antes de resolverlo, a señalar los conocimientos pertinentes, a reorganizarse en función de la situación, a extrapolar o colmar los vacíos. En este sentido, hará falta colocarse en situaciones complejas, por ejemplo: obligaciones, hipotecas, pequeños créditos, arrendamiento financiero; no es suficiente poner estas palabras en los datos de un problema de matemáticas para que estas nociones sean comprendidas, aún menos para que la movilización de los conocimientos sea ejercitada. Es por esta razón y no porque se rechacen saberes, por lo que importa desarrollar las competencias desde la escuela; dicho de otra manera, de unir constantemente los saberes y su puesta en práctica en situaciones complejas. Lo que vale tanto en el interior de las disciplinas como en el cruce entre ellas. (p. 4)

Desde la estructura sincrónica, Cortés (2001), en la investigación sobre la interferencia, ofrece una información muy completa sobre lo que es esta teoría y sobre cuáles son los errores de interferencia mayormente encontradas en el aprendizaje de un segundo idioma. Este llegó a la conclusión de que la transferencia negativa afecta diversos niveles lingüísticos: el fónico, el léxico, el semántico, el morfosintáctico, el socio-cultural, el sociolingüístico; tanto en la producción como en la percepción; tanto en la lengua oral

como en la lengua escrita, siendo la más potente, según él, la transferencia fónica responsable del denominado acento extranjero.

De igual forma Ramírez (2004), a través del estudio realizado en el Instituto Universitario de Tecnología Valencia, notó que los estudiantes del primer semestre de la especialidad de química, mostraban serias dificultades para comprender lecturas. Esto se debía al mal uso de la relación que hacían con sus conocimientos previos en la lengua materna. Durante la lectura dependían de la traducción “palabra por palabra” y sin embargo, no podían conseguir una comprensión semántica del texto original.

Por otro lado Salazar (2004), en su investigación *Interdependencia lingüística, transferencia y Enseñanza – Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, promueven la transferencia de destrezas lingüísticas durante el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes universitarios. La influencia que puede llegar a ejercer los conocimientos y experiencias previas de la lengua materna (L1) tienen la posibilidad de actuar favorablemente y rendir beneficios a este aprendizaje.

Montes de Oca (2006), en su investigación sobre el Impacto Producido por los Programas Didácticos de Inglés Instrumental en los Participantes de la Maestría de la UPEL-IPB, descubrió que los participantes poseen un bajo nivel de comprensión e interpretación de textos en inglés dificultando más aún el parafraseo de los mismos. Delmastro y Salazar (1996), citados por Rojas (2001), dicen que “el fracaso en la lectocomprensión en una lengua extranjera se debe bien a no poseer las destrezas básicas en el idioma materno, o bien a no poder transferir las destrezas al idioma extranjero” (p. 40). Como consecuencia de estos hallazgos se confirma que la lengua materna juega un papel importante como mediadora y contentiva de conocimiento previo que si se hace buen

uso de transferencia podría ser de utilidad, si no, se presentaría un caso de transferencia negativa en el proceso de comprensión de textos escritos en inglés.

Palacio y Mattar (1997), publican una ponencia presentada en el "Segundo Encuentro Nacional: La Universidad como Objeto de Estudio", titulado *El Sistema de Legitimación del Saber Filosófico en la Universidad Argentina: una propuesta de abordaje dialéctico*, el cual es parte de un proyecto de investigación que busca indagar la legitimación del saber filosófico. Una de las conclusiones que resaltan es que no sólo se legitiman contenidos, sino metodologías de producción y distribución, perspectivas teóricas y hasta subdisciplinas filosóficas. También, se legitiman aspectos académicos y aspectos institucionales, en contextos locales, nacionales e internacionales, a nivel público y privado.

Teorías Relacionadas

Transferencia

El fenómeno de la transferencia del aprendizaje ha sido objeto de gran interés a través de la historia de la psicología; de allí que haya sido estudiado desde la teoría de las facultades mentales en el siglo XIX, hasta en las formulaciones teóricas contemporáneas representadas por el cognoscitivismo y el constructivismo. Asimismo, la transferencia de lo aprendido se ha convertido en uno de los temas de mayor importancia y trascendencia para todos los actores sociales quienes están relacionados directa o indirectamente con la educación (curriculistas, investigadores, docentes, padres, empresarios y políticos, entre otros). Para algunos autores, el aprendizaje en la vida y especialmente en la escuela se explica basándose en el supuesto de que lo que se aprende en una ocasión, facilitará la acción del sujeto en situaciones relacionadas en el futuro.

La transferencia para Ruíz (2002), es el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos adquiridos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria. Gagné (1970), define la transferencia como: "El influjo que el aprendizaje de una materia tiene sobre el de otro, y también el influjo ejercido por el aprendizaje de las diversas disciplinas en la formación del educando".

La enciclopedia de la psicopedagogía (2012), define a la transferencia como el efecto que una tarea de aprendizaje produce sobre otra. Además señala que existen clases de transferencia como la positiva que es cuando una actividad ayuda a aprender o a recordar otra, si no produce ningún efecto apreciable se dice, que hay transferencia cero y si el aprendizaje de la primera es contraproducente para el de la segunda, se habla de transferencia negativa.

De acuerdo a estas definiciones, se entiende que la transferencia es el traspaso de elementos, patrones y hábitos propios de una situación a otra, sea similar o diferente. Ésta puede facilitar o dificultar el aprendizaje.

Por otro lado, existen distintas explicaciones o teorías acerca de la transferencia. Han sido elaboradas utilizando el razonamiento inductivo y deductivo y efectuando una observación minuciosa. Cinco de las más conocidas teorías son la de la disciplina formal, la de los componentes idénticos, la de la generalización, la de la transposición y la de la disposición para el aprendizaje. Conocer estas teorías puede ayudar a entender mejor tanto las prácticas didácticas antiguas como las más modernas, así como a buscar maneras de mejorar los efectos de la transferencia en el aprendizaje dentro del aula.

1. *Teoría de los Elementos Idénticos, Formulada por Thorndike (1913)*, padre de la psicología evolutiva, quien propuso esta teoría para explicar la transferencia. En su opinión, la medida en que una situación de aprendizaje afecta a otra depende de cuánto se parezcan los estímulos de ambas. Sostiene que, lo importante consiste en las materias enseñadas o que los hábitos en los que se educa poseen los suficientes componentes comunes o idénticos que permitan al estudiante relacionar unas materias con otras y efectuar un trasvase interdisciplinario de conocimientos por medio de tales componentes.
2. *Teoría de La Generalización, propuesta por Judd (1908)*, quien afirma que el conocimiento de los componentes generales de dos situaciones es más importante que conocer los componentes idénticos. Se trata de demostrar que los principios cobran más importancia a medida que los componentes específicos de dos tareas interrelacionadas van difiriendo cada vez más. Mantiene que por el estudio se adquieren hábitos y destrezas que una vez poseídos, son aplicables de modo general a todos los estudios o situaciones educativas.
3. *Teoría de la Disciplina Formal, propuesta por Bagley*, citado en Ellis (1965) se basó en la creencia de que actividades mentales difíciles, tales como el estudio del griego, latín y matemáticas avanzadas, pueden fortalecer las facultades mentales de los estudiantes y aumentar su capacidad para aprender otras cosas. Esta teoría considera a la mente un músculo al que hay que fortalecer mediante un ejercicio y disciplina rigurosa. En la teoría de la disciplina formal, lo importante para la transferencia no es el conocimiento adquirido ni los hábitos conseguidos, sino el ejercicio de las facultades, al adquirir esos conocimientos. Cuando una capacidad está bien desarrollada, puede actuar con éxito en distintos terrenos y trasladar los conocimientos adquiridos en un campo del saber a otro.

4. *Teoría de la Transposición propuesta por Chevallard (1991)*, los psicólogos de la escuela de la Gestalt no niegan que la transferencia depende de los principios del aprendizaje, pero añaden que el Insight es también un determinante esencial de la transferencia. No consideran la transferencia como algo que ocurre automáticamente sólo porque dos situaciones de aprendizaje tienen componentes, principios o reglas comunes, sino como algo que se produce cuando una persona advierte de repente una relación existente entre dos situaciones de aprendizaje. En definitiva, de acuerdo a esta teoría; lo que se transfiere es el Insight, es decir; el darse cuenta de repente que dos situaciones se relacionan entre sí.

5. *Teoría de la Disposición para el Aprendizaje Harlow (1942)*, afirma que la transferencia depende de las disposiciones para el aprendizaje que podemos adquirir mediante la práctica. Esta teoría niega que la resolución de un problema sobrevenga en virtud de una iluminación o de una comprensión repentina. La teoría de la disposición para el aprendizaje suele denominarse a veces teoría de “aprender a aprender”. Por esto, se sostiene que lo que se transfiere de una tarea a otra es la capacidad de la persona de aprender cómo aprender.

De estas teorías se desprenden clases de transferencia, como la transferencia positiva, negativa, retroactiva y proactiva, transferencia vertical, horizontal y general.

Transferencia Negativa

Weinreich (1957), hace referencia a la transferencia negativa como: "Aquellos casos o hechos de desviación de las normas o reglas de cualquier lenguaje el cual ocurre en el habla de los bilingües como un resultado de su familiaridad con uno o más idiomas".

Weinreich hace referencia a la teoría de la transferencia, en este caso; como la hipótesis que sostiene que el aprendizaje de una lengua es impedida (Transferencia Negativa) por los aprendizajes previos de otra lengua, dependiendo entre otras cosas, del grado de semejanzas y diferencias que hay entre los dos idiomas.

Por otra parte, Larsen-Freeman, D. (1991), define la transferencia negativa como, "...un término usado en la didáctica de la lengua extranjera y en psicociolingüística para referirse a los errores cometidos en la lengua a ser aprendida, supuestamente originados por su contacto con la lengua materna. Esto es sinónimo de transferencia negativa".

Larsen-Freeman, (ob. cit) señala que el aprendiz recurre a sus conocimientos Lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la lengua a ser aprendida. En ocasiones sus conocimientos previos les facilitan el nuevo aprendizaje y es lo que se conoce, según él, como transferencia positiva, pero otras veces el proceso de transferencia ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendiendo dificulta lo que se va a aprender.

La transferencia negativa, según este mismo autor, se manifiesta bajo dos formas fundamentales: la proactiva y la retroactiva. La proactiva consiste en el impedimento que puede ofrecer lo ya aprendido para asimilar lo nuevo. La retroactiva se refiere al impedimento que supone lo nuevo para recordar algo anteriormente aprendido. La experimentación acerca de la transferencia negativa es aún escasa y no se han llegado a precisar sus propiedades como su intensidad o duración, sin embargo, pueden establecerse actualmente algunas correlaciones positivas claras. La transferencia negativa se da cuando a estímulos semejantes corresponden respuestas diversas y cuando se realizan aprendizajes diferentes con los mismos o parecidos procedimientos.

Transferencia Vertical

La transferencia vertical es el efecto, positivo o negativo, que producen entre sí dos tareas de diferente nivel de complejidad (Gagné, 1970).

Transferencia Horizontal

Según Gagné (1970), es el efecto positivo o negativo, que producen entre sí dos tareas de complejidad parecida. La transferencia horizontal tiene importancia porque, cuantas más materias se integren, más probabilidades hay de que el nuevo contenido tenga significación y se pueda retener. Los conceptos de transferencia vertical y horizontal sugieren la imagen de una gran telaraña que relaciona ideas simples y complejas, unas con otras y todas entre sí.

Transferencia General

El aprender a aprender, o la disposición para aprender, tal como lo enuncia Harlow (1942), constituyen una transferencia general. Cuando dos tareas se relacionan en virtud de una habilidad o capacidad generales, se produce una transferencia general. Se espera, en resumen, que una tarea produzca efectos amplios sobre otras tareas de distinta naturaleza.

Transferencia Específica

Es el efecto que producen entre sí dos o más tareas similares en sus pormenores, (Harlow, 1942). También existen algunos factores que influyen en la transferencia educativa. En relación a esto Orata (1941), establece tres factores que son:

1. *Capacidad del Educando:* La capacidad mental del que aprende es un notable factor de transferencia; los estudiantes brillantes tienen mayores posibilidades de transferencia de cualquier signo, y en ellos los procedimientos educativos de generalización son más efectivos.
2. *Método de Enseñanza:* Supone un segundo factor de importancia en el fenómeno de la transferencia educativa; Castiello (1934), advierte que volvía a definir la tesis de S. Tomás sobre el poder de síntesis del genio. El grado de transferencia puede llegar a quintuplicarse si se modifica y mejora el método; las opiniones estrechas, la educación familiar o escolar puramente mecánica; atrofian la inteligencia haciendo difíciles los fenómenos positivos de transferencia.
3. *La Actitud del Educando:* Las actitudes de disposición positiva que se logran con sugerencias y contando con el estudiante en su proceso educativo, influyen en su propia producción y posibilidades de transferencia. El que éstas sean positivas o negativas dependen de la confianza y el prestigio que sepan despertar y merezcan los educadores, sean padres o profesores.

La Legitimidad

Bergquist y Ljungberg (2001), definen legitimidad como la manera en que el procedimiento de una información toma condición y forma, el individuo lo interioriza, lo enriquece y lo faculta para la acción manual o intelectual no sólo en la solución de problemas sino en la capacidad de llevar a la práctica lo aprehendido en diferentes situaciones complejas.

Según González (2000), la legitimidad de conocimiento no puede definirse por un acto de validez, sino en el complejo proceso de continuidad que caracteriza a la producción teórica; por lo tanto la legitimidad representa un proceso de carácter mediato, cuya significación tiene mayor valor histórico que actual.

La legitimidad se define, entonces, no por comparaciones entre ideas diferentes, o entre ideas y datos, sino por la congruencia de los procesos que se constituyen en la construcción del conocimiento, los que representan sistemas subjetivamente constituidos que integran las diferentes dimensiones de producción del conocimiento en una misma definición cualitativa, dentro de la cual es imposible separar aquellos por su procedencia. El escenario de esta integración es la producción del saber.

El Saber

Es preciso hablar de los tres tipos de saberes propuestos por Habermas (1990); el instrumental o teórico, técnico y emancipador. El primero corresponde a los "hechos del dominio", donde el sujeto se refugia en los bancos de información relacionados con libros, textos o revistas que habitualmente abarcan un espacio del conocimiento y en éste pareciera que un gran número de los profesionales se fosilizan y no trascienden.

Desde el interés teórico o la perspectiva instrumental, el proceso de enseñanza-aprendizaje llega a ser en un manejo de fines y medios estandarizados; el aprendizaje se transfigura en una integración y consumo de paquetes preparados de apenas trozos de información y partes de habilidades. Esto se reduce a una dinámica educativa que luce como una maquina embotelladora, donde ingresan recursos y materia prima por un extremo, y por el otro sale un recurso terminado. Este primer saber se tomará desde una

óptica reduccionista donde el conocimiento es abordado sólo teóricamente y donde el hecho de poseer información es lo importante.

El segundo tipo de saber es el llamado "saber técnico", el saber experimental o "arte de hacer suposiciones acertadas", que un especialista humano adquiere con los años. El tipo de conocimiento técnico es aquél no considerado final y estricto, sólo provisional y admisible. El ser humano lo utiliza para desenvolverse en un contexto específico y resolver una situación determinada. Su objeto es encontrar la solución a un problema. A menudo el individuo está obligado a usar razonamientos técnicos o heurísticos. Sólo obtiene certeza, cuando haya encontrado la solución, antes, se tiene que conformar con supuestos más o menos admisibles. Se necesita lo provisional antes de obtener lo definitivo, el razonamiento técnico, con frecuencia, se basa en la inducción o en las analogías, Polva (1957).

En lo que respecta al segundo saber, se trata del interés práctico que produce un saber de entendimiento y de aplicación de transferencias, genera conocimientos significativos, capaz de informar y de guiar el juicio práctico traspolando cualquier situación vivida a otras áreas y situaciones. Todo ello enmarcado en un enfoque interpretativo humanista, donde los significados de las acciones humanas y de la vida social revisten importancia en un matiz cualitativo, fenomenológico, y etnográfico y, se centra en las particularidades de las personas y no en generalidades o leyes que rijan al ser, en este sentido, pretende cambiar las razones científicas del positivismo por el acuerdo intersubjetivo.

En el contexto educativo, estudia las creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación, en otras palabras, reconoce que se trata de seres humanos y no simples objetos. El individuo es asumido como un ser un poco más amplio capaz de entender que

las transferencias del conocimiento le puede servir como puente para interconectar diversos saberes en el plano educativo y la vida en general percibiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje más allá de lo instrumental.

Y el tercer tipo de saber es el emancipatorio, que es reconocido como el interés primario o prioritario de acuerdo al autor. Se trata de cómo lograr que la autonomía racional y la libertad hagan posible una comunicación humana y unas interacciones no alienadas. Ese saber emancipatorio es el objeto de la ciencia social crítica y, sostiene que la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos sólo será realizada por una ciencia social crítica, capaz de aclarar esos condicionamientos y de revelar cómo pueden ser eliminados.

Esta modalidad de saber se sustenta sobre la base de un pensamiento capaz de tratar, dialogar y negociar con lo real. Es decir, un escenario donde nadie se abroga verdades definitorias sino el acercamiento de una forma de abordar la enseñanza-aprendizaje desde las transferencias del saber, que se enriquece precisamente con la criticidad y el diálogo.

Según, Morin (1994), esta modalidad de saber está relacionada con el enfoque complejo dialógico que se funda en el “paradigma de la complejidad”, donde el reto implica reconocer que nuestro pensamiento tiene innumerables carencias y, que un pensamiento mutilante conduce a acciones igualmente mutiladas. Se pretende concebir una forma de enseñar – aprender transfiriendo los saberes y así legitimando el conocimiento.

Visto de este modo, es necesario reflexionar lo que ocurre en el acto educativo, en el aula y sobretodo en la enseñanza como un espacio inmerso en los problemas y contextos reales de nuestras sociedades, sobre los cuales se investiga y a partir de los cuales se aprende...Y que es para la comprensión y transformación de esa realidad que la teoría debe

resultar útil, el saber es el elemento clave en el rendimiento de un sistema especializado y, en el desarrollo de una sociedad que apuesta hacia el desarrollo a través de una educación de calidad (Kaplún, 2001).

Las Nociones

Clasificar el pensamiento en razón de su estatuto epistemológico de validez, en los actuales tiempos en los cuales el concepto de verdad y del mismo estatuto epistémico han entrado en crisis, se convierte en un reto para apropiármole, comprender, interpretar y contextualizar al propio pensamiento.

Sin embargo, no se puede creer en una posición escéptica, en la cual el derrumbamiento de todos los valores epistemológicos tradicionales inmovilice frente a la tarea de seguir buscando una existencia mejor, en el ámbito educativo se traducirá en la búsqueda de un maestro con mayores niveles de cualificación, una escuela más comprometida con el desarrollo integral de los sujetos para legitimar el conocimiento.

Para ello es necesario, renunciar críticamente a esos criterios de clasificación antes mencionados, iniciando y asumiendo el reconocimiento de otros como los principios de la epistemología histórica donde las nociones de realización y reorganización permitan cualificar al sujeto.

La Noción de Realización

Oponiéndose al concepto positivista de verificación, Bachelard (1985), edifica el concepto de realización que permite reconocer la naturaleza constructiva de lo real histórico, que consiste fundamentalmente en el reconocimiento de una razón emergente,

dinámica que incorpora la realidad como constituyente instituyendo a la vez en el proceso la materialización como producción real.

Así, no se trata de verificar si la correspondencia se cumple, sino, más bien, de realizar dicha correspondencia, de obligar tanto a lo que se denomina realidad como a lo que se denomina teoría a que se identifiquen, en un proceso constructivo en el que la realidad y la teoría son consideradas como un mismo proceso de naturaleza social.

Perafán (2000), acota sobre ese proceso como el que es productor de la emergencia de lo real humanizado no permitiendo entender la tradicional división de ser y pensamiento. Es preciso entender que lo real constituye en el mismo proceso en el cual el sujeto deviene como tal. “Para comprender es necesario participar de una emergencia” (Bachelard, 1985 p. 18). En este sentido, la introducción de este principio epistemológico contemporáneo, como criterio de clasificación del pensamiento de los docentes va interrelacionado con su realidad.

Bachelard ha comprendido el desarrollo de las ciencias contemporáneas como un proceso de *realización* que consiste, fundamentalmente, en el reconocimiento de una razón emergente, dinámica, que incorpora en su proceso de constitución las condiciones de su aplicación; es decir, una razón que no va delante ni detrás de la realidad, sino que se constituye instituyendo a la vez en el mismo proceso, las condiciones reales de su materialización.

No se requiere, pues, de un principio metodológico de validación exterior; por el contrario la teoría se valida a sí misma en tanto es realizable; no en tanto se acomode o no a la descripción y/o explicación de lo real, o de una parte de lo real, sino en tanto ella misma crea las condiciones de su propio devenir como real. Una realidad que puede presentarse

en formas diversas: como poética, como arte, como técnica, como práctica o como discurso.

La introducción de este principio epistemológico contemporáneo, como criterio de clasificación del pensamiento de los docentes, constituye, por tanto, una manera no positivista de acercarse desde la investigación a dicho pensamiento. Pero, además, crea la posibilidad de superar estructuras de pensamiento pedagógico en la escuela que aparentemente se corresponden con la “realidad” educativa y que, en esencia, pueden ser formas socialmente constituidas de *legitimación acrítica* de órdenes sociales, económicos y políticos existentes.

La Noción de Reorganización

El planteo de Bachelard acerca de la fuerza del pensamiento se puede comprender por su capacidad de reorganización; esto es, por el poder de reconocer obstáculos y propiciar rupturas. La reorganización en palabras de Bachelard produce una rectificación del espíritu como lo expreso en su escrito:

No hay proceso objetivo sin la conciencia de un error íntimo y básico (por lo tanto) debemos comenzar las lecciones de objetividad por una verdadera confesión de nuestras fallas intelectuales. Confesemos nuestras tonterías para que nuestro hermano reconozca las propias, y reclamemos de él la confesión y el servicio recíproco (p.285).

En este sentido Perafán (2000), explica que la reorganización debe entenderse como las maneras concretas de realización que consiste en procesos de aproximaciones sucesivas, de tal suerte que la realización ha de consistir en una síntesis de reorganizaciones sucesivas

y la reorganización en un proceso de rectificación permanente, en un proceso de crítica permanente que para los docentes sería sobre los principios y los métodos, entre otros.

De ahí el propósito de una pedagogía dinámica debe ser el de dar razones al espíritu para instaurar una necesidad de progreso, según Bachelard (1971): “se trata de dinamizar una cultura, de que el psiquismo tenga, cualquiera que sea su riqueza ya adquirida, necesidad de progreso” (p.72).

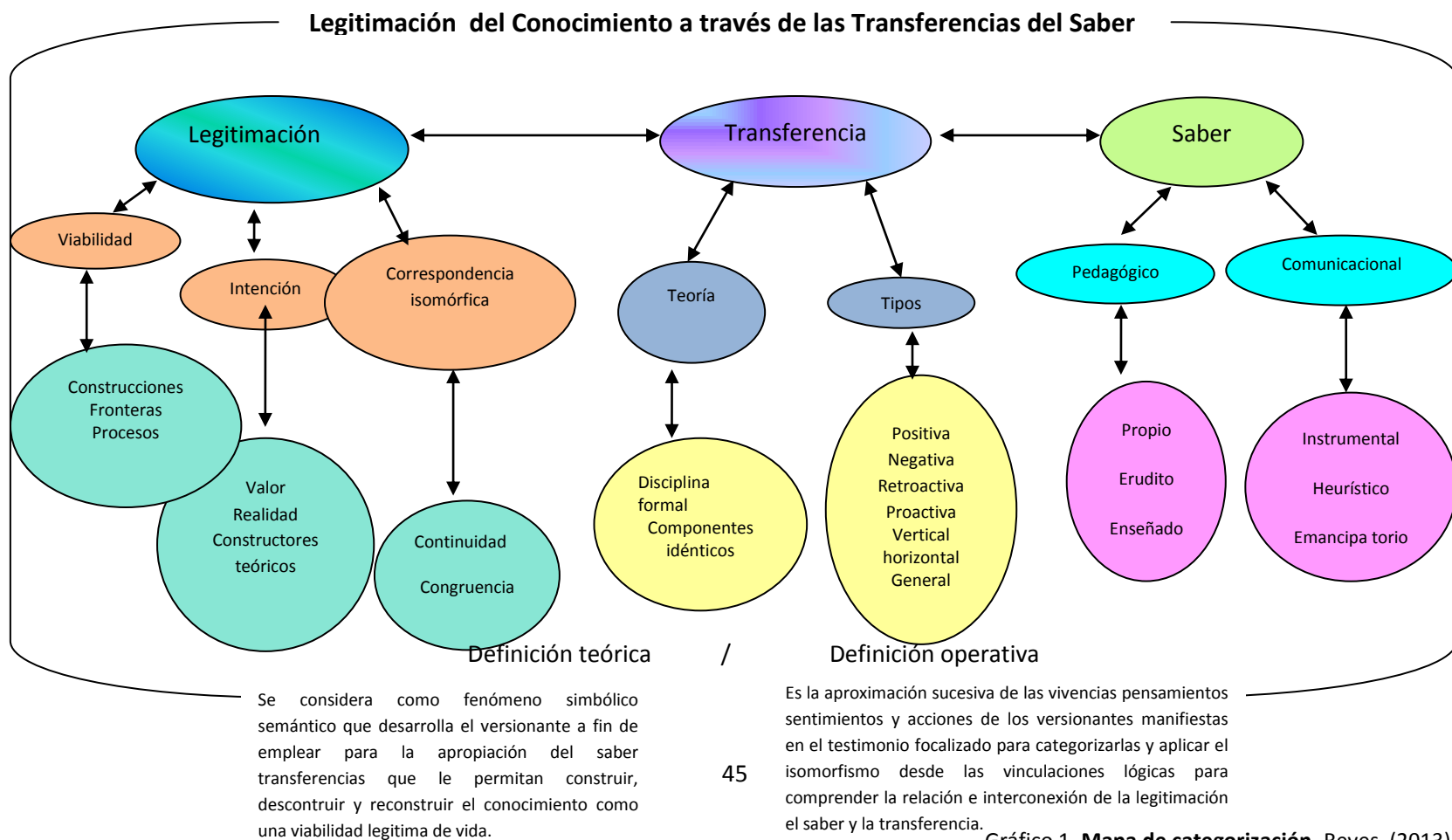
Tal necesidad debe pasar por un proceso de reorganización de la conciencia inmediata: del espíritu de generalización, de los obstáculos animistas, entre otros, que constituyen a los sujetos, hacia la constitución de una conciencia crítica que se renueve permanentemente en una relación de auto vigilancia social; que podríamos denominar como una relación pedagógica, pues en ella se produce una rectificación del espíritu. De esta manera, debe entenderse por reorganización (del sujeto pedagógico, o del sujeto intelectual, o de los eventos pedagógicos) las maneras concretas de realización que consisten en proceso de aproximaciones sucesivas, y la reorganización, en un proceso de crítica permanente sobre los principios y los métodos, entre otros.

En conclusión, las nociones de reorganización y realización planteadas por Perafán (2000) y Bachelard (1985). Se refieren a una racionalidad crítica dinámica capaz de volver sobre sí y develar las ideologías y los auto entendimientos del sentido común, para legitimar o transformar lo establecido. Es un proceso de reorganización del pensamiento que establece rupturas y propicia la realización del sujeto intelectual, a fin de ordenar la realidad y construirla para sí, desde lo real humanizado. En efecto, el progreso del pensamiento es el signo manifiesto de una reorganización intelectual, de una rectificación de inadecuaciones. “El orden de las nociones adquiridas es el orden de un racionalismo aplicado”. (Bachelard, 1971, p. 162).

MAPA DE CATEGORIZACION

Según Soler (1997), la categorización es un proceso de tipo estructuralista y comporta dos etapas: el inventario (es decir aislar los elementos) y la clasificación (organizar los elementos por categoría). (p. 126).

Para González (2000), las categorías representan un momento en la construcción teórica de un fenómeno y a través de ellas entramos a nuevas zonas de lo estudiado. La producción de indicadores y categorías son proceso interrelacionados (p. 80).



MOMENTO III

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Naturaleza de la Investigación

Pretender estudiar la Legitimación del conocimiento es una preocupación de la ciencia en función de la viabilidad y pertinencia del conocimiento, de allí que la epistemología compleja como ciencia de la eco cognición, de relaciones y conexiones transversales permiten desde una perspectiva sistémica la valoración situacional y contextualmente de las transferencias del saber. Este saber tiene una naturaleza íntimamente cognitiva/afectiva/social que denota la complejidad del ser humano.

Para ello, la conexión del conocimiento como un elemento complejo y multidimensional es sustentado por lo transdisciplinario que supone ventanas comunicantes entre todos los saberes, pero sin anclarse ni en uno ni en otro, se centra en lo rizomático que según Guatari y Delleuze (1994), es comprendido como “Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo...el árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción ‘y...’ En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser”. (p.29).

En consecuencia, hice una indagación de cómo las transferencias del saber permiten la viabilidad de la legitimación del conocimiento, aceptando que implícitamente en el aprendiz o hacedor del proceso de conocimiento activa la cognición, lo afectivo, lo biológico, lo cultural, entre otros como ente individual que lo transversa en los ejes socio-cultural-institucional-político de producción de

conocimientos, de tal modo, que como un producto complejo que se genera de la interacción del hombre y la mujer con la realidad de la cual forma parte. Este enfoque supera las disyunciones sujeto-objeto, y abre camino a lo interaccional y a lo reticular, como fuentes constitutivas de la realidad compleja. Se enfatiza el momento relacional, de articulación, de coproducción conjunta de la realidad. Surge, así, una nueva ciencia compleja que pretende entender el mundo a partir de redes y de interrelaciones. El conocimiento, entonces, ha de ser aproximativo y referencial. Desde el enfoque de la nueva ciencia, no hay separación de naturaleza entre los pensamientos y las acciones. Para Valdez (1996), la creación de conocimientos y su validación se convierten en un proceso interdependiente.

Desde esta perspectiva, cobra importancia lo expuesto por González (2000), "...la creación teórica acerca de la realidad plurideterminada, diferenciada, irregular, interactiva e histórica, que representa la subjetividad humana" (p.19). Permiten la emergencia de respuestas a esa construcción del conocimiento en cuanto al interpretar, entender y comprender al ser humano. Es por ello, que se considera esta indagación de tipo exploratorio dado que se aproximó a la configuración del rizoma que emplean los hacedores del saber en el empleo de las transferencias o competencias de la transversalidad para legitimar en sí mismo el conocimiento y en el contexto desde sus nociones.

Método de Investigación

El método que se empleó en esta investigación estuvo orientado desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica de Van Manen (2003) quien afirma que "el objetivo de la fenomenología hermenéutica (FH) es el de elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida" (p. 37). Lo

cual me permitió introducirme en el mundo personal de los versionantes del estudio y buscar la objetividad en los significados, usando como criterio de evidencia el acuerdo en la intersubjetividad.

Esta perspectiva, me permitió describir el rizoma que cada uno configura para apropiarse y transferir lo aprendido a fin de ir legitimando el conocimiento construido individual y colectivamente, puesto que la FH asume como punto de partida y de llegada de la investigación el *mundo de la vida*. Este *mundo de la vida* es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo pre reflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, p. 27). Además, es necesario destacar que desde esta perspectiva no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia.

Lo anterior sugiere, que la intencionalidad de este estudio se inclina hacia la narración y la interpretación de las experiencias vividas acerca del tipo de saber, la conceptualización del conocimiento, saber, legitimación y transferencias, el empleo de ellas en el mundo real y sus relaciones, considerando la percepción de lo externo y lo interno, tomando en cuenta que cada uno de los versionantes se manifestó según el significado que le da a la vivencia de ser protagonista, participante y legitimador en el contenido, del proceso y sus articulaciones.

Este estudio me permitió aproximarme a la comprensión de la naturaleza esencial y del significado e importancia que tiene el fenómeno de esta investigación. Para el desarrollo de la metodología me orienté en las fases que propuso Ayala (2007) las cuales se clasifican en fase previa, fase descriptiva, fase de reflexión, fase de interpretación y fase de surgimiento teórico. Las mismas son las que presento a continuación.

Fase previa

Seleccioné los versionantes, orientada por los criterios propuestos por Rusque (2001). Apliqué la suspensión de epojé para seleccionar las teorías referenciales relacionadas con el objeto de estudio.

Fase descriptiva

Entregué el testimonio focalizado a cada versionante por separado. Luego de recoger cada testimonio respondido hice la transcripción de los mismos en los cuales procuré mantener la fidelidad de cada uno de sus relatos usando sus mismas palabras y el sentido que ellos les dieron. Al tener transcritos los testimonios de cada versionante, les hice la devolución sistemática con la finalidad de darle credibilidad y validez a la información recogida.

Fase de reflexión

Después de la fase descriptiva, hice un análisis temático en el cual me concentré para reflexionar sobre la experiencia relatada de cada versionante a fin de extraer a nivel macro la *frase sentenciosa* la cual le da la importancia del relato como un todo (*aproximación holística y sentenciosa*). Seguidamente a nivel micro apliqué la aproximación selectiva y la aproximación detallada o línea a línea para obtener aquellas frases y/o palabras (categorías) que se acercan a los significados esenciales de las experiencias de cada versionante.

Fase de Interpretación

Una vez hecho la reflexión macro y micro, me concentré desde una conciencia autocrítica en darle una interpretación a cada categoría para descubrir desde su naturaleza psicológica e ideológica lo que emergió del estudio del fenómeno. Además, con una visión rizomática, compleja y holística realicé un cruce de interpretación de categorías en la que obtuve una mejor comprensión del fenómeno.

Fase de surgimiento teórico

En la última fase de la investigación expuse la plausibilidad de la información en la cual reuní a modo de engranaje y en forma resumida todas las afirmaciones que emergieron repetitivamente en la interpretación de las categorías. Esto permitió el nacimiento de la propuesta de un ser humano filósofo, investigador, creativo y empoderado (FICE) el cuál describí como cierre de momento IV.

Sujetos Versionantes

Las razones que orientaron la selección de los sujetos versionantes, obedecieron a criterios mayormente de carácter sistémico, más que los de tipo reduccionista a saber: por una parte, mi motivación para comprender los procesos inherentes a la legitimación del conocimiento partiendo de las transferencias en el saber para la construcción del doble registro que tiene el docente como desafío en el siglo XXI como lo son la construcción de saberes y la construcción de ciudadanía.

Por otra parte al estimar la importancia del desafío que tiene el docente como con una de las mayores responsabilidades en la formación todas las personas inmersas en una realidad, seleccioné sujetos versionantes voluntarios a fin de

asegurar un aporte de valor para la ejecución de esta investigación. Al respecto, Rusque (2001), hace referencia a los versionantes como unidades de información, ante lo cual plantea, “porque es imposible observar toda la realidad” (p 177). Tratándose entonces de un proceso selectivo, que parte de unos criterios a saber:

- a) Búsqueda de versionantes calificados.
- b) No es de importancia la cantidad más si el criterio de punto de saturación, punto en lo que los sujetos versionantes no tienen más nada que añadir sobre lo aportado.
- b) Que laboren en el municipio Iribarren del estado Lara sea como estudiante o profesional de la docencia.

De allí, que se determinó la participación de cuatro (4) sujetos versionantes, todos en ejercicio de la docencia. Dos de ellos egresados de la Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado y los otros dos de la Universidad Pedagógica Luis Beltrán Prieto Figueroa, ambas casas de estudio del estado Lara.

DIDÁCTICA INVESTIGATIVA

El siguiente cuadro representa la didáctica investigativa en la que ordené la forma cómo se distribuyeron las acciones de la investigación en relación a las estrategias de recolección, estrategias de comprensión y estrategias credibilidad y validez de la información para cada objetivo.

Cuadro 1. Didáctica Investigativa

Acciones	Estrategias de recolección de la información	Estrategia de comprensión de la información	Estrategia de credibilidad y validez de la información
Describir cómo se percibe la legitimación del conocimiento en el ambiente docente.	Testimonio focalizado	Categorización	Devolución sistemática
Explorar si los docentes reconocen el uso de las transferencias para el saber.	Testimonio focalizado	Categorización	Devolución sistemática
Interpretar cómo la percepción de la legitimación del conocimiento y el empleo de las transferencias configuran el saber desde las nociones de realización y reorganización.	Categorización	Matriz de vinculación lógica	Isomorfismo

Fuente: Reyes (2013)

El testimonio focalizado según Martínez (1997), es una técnica sencilla que consiste en solicitar a personas expresen determinadas experiencias vividas mediante

un testimonio escrito. Con relación a esta investigación solicité a los versionantes la narración sobre lo relacionado con la legitimación del conocimiento, la transferencia y los saberes, desde su propia experiencia.

El testimonio focalizado tuvo las siguientes premisas orientadoras: Cómo conceptualiza la legitimación del conocimiento, ¿Qué es legitimar?, ¿Qué se legitima?, ¿Quiénes son los involucrados en el proceso de legitimar?, ¿Considera a las transferencias una estrategia funcional en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión?; Enumere y explique ¿en qué consisten las transferencias que conoce?, ¿Qué es para usted el saber desde las nociones de realización y reorganización?, ¿Qué tipos de saber conoce?.

Leído los testimonios, se pudo organizar, clasificar y categorizar las ideas recurrentes lo que permitió configurar la categoría y sus clasificaciones con los indicios. Según Martínez (1997), el proceso de categorización se fundamenta en categorizar, es decir, clasificar, conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de unidad temática. Además plantea que se trata de categorizar las partes en relación con el todo de describir categorías o clases significativa, de ir constantemente diseñando y rediseñando integrando y reintegrando el todo y las partes.

Es pertinente señalar, que en el proceso de categorización debe hacerse una revisión minuciosa desde todos los tópicos: contextuales (realidad), teóricos e interpretativos, aunque es un momento abstracto es relevante hacerlo con la pasión y entusiasmo que se requiere en la investigación. Por eso cuando se categoriza la mente inicia un auténtico juego con las categorías en la que percibe, contrasta, compara, agrega y ordena categorías y sus propiedades establecen nexos, enlaces o relaciones y

especula. Cada una de estas actividades mentales es una rama menor de la siguiente. La categorización o clasificación de contenidos y, más todavía, su estructuración teórica requieren, en general mucha concentración. No pueden ser tareas que se puedan realizar en retazos de tiempo ya que se necesita de una atención especial

Seguir las recomendaciones de mencionado autor me permitió elaborar la categorización desde contextos diversos y expresar su continuidad, borrosidad, bifurcación, entre otros según las expresiones manifiestas, estas se entregaron a los versionantes a fin de asignarle credibilidad al acto comprensivo, entendiendo que desde este diálogo se pudieron explorar los por qué y los para qué de esos patrones de comportamientos.

Por otro lado la matriz de vinculación según Briceño (1995) en Lokpez de George (2001), expone a la lógica como un estrategia cualitativa que proyecta el pensamiento del investigador a escenarios de acción donde debe observar y registrar conductas y sentimientos de los participantes del proyecto investigativo según las actividades vivenciales pautadas. Además se evidencia un acto metacognitivo al solicitar que el mismo investigador exprese, registre y reflexione acerca de las habilidades demostradas durante dicho proceso.

Para validar y confiar en la comprensión de la información desde mi percepción devolví a cada obrante la transcripción fidedigna de lo expuesto por cada uno de ellos, a fin que cada versionante relejera sus consideraciones y modificara su postura si era su deseo, luego se devolvió a la investigadora con su firma. Esto se apoya en la siguiente afirmación: "...sólo los versionantes de la investigación tienen la potestad de validar sus producciones generando en sí mismo la credibilidad". (Patton, 1990).

MATRIZ DE VINCULACIÓN LÓGICA

Cuadro 2. Matriz de Vinculación Lógica

	Acciones	Acciones Propuestas	Participación investigativa
Saber Nociones			
Transferencia			
Legitimación del Conocimiento			

Fuente: Reyes (2013)

MOMENTO IV

INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado expongo un proceso comprensivo de las informaciones emitidas por los versionantes, participantes activos de esta indagación, por lo tanto considero necesario explicar cuál será el procedimiento didáctico para tratar la información a fin de aproximarse a esa realidad construida por los docentes involucrados. Desde la percepción de ellos, expuesta de manera explícita, construí un espiral investigativo a fin de crear las redes conectivas entre los objetivos del trabajo para develar la legitimación y la transferencia del conocimiento desde la perspectiva educacional, donde la caracterización contextual representa la preeminencia de este momento investigativo.

Desde esta perspectiva, la caracterización de los versionantes pasa por reconocer al estado Lara como uno de los estados con mayor número de casas de estudio a nivel de educación superior donde conviven todos los niveles educativos, es decir, desde pregrado a doctorado, incluyendo cursos de post doctorado; estando en sintonía con el capítulo V, de los Derechos Culturales y Educativos, que son esbozados en el artículo 104 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Partiendo de esta visión contextual el perfil docente que a continuación se refleja, permite suponer que todos los elementos como la moralidad, idoneidad académica, actualización permanente y estabilidad en el ejercicio están contenidos en los sujetos sociales indagados. Es importante hacer notar que las dos personas con

menos años de servicio (4 años) están cursando maestría; una en matemática y la otra en gerencia, y quienes tienen mayor tiempo de servicio son doctores.

Por otro lado, es importante reflexionar que la legitimación del conocimiento se estudia desde hace cinco décadas aproximadamente. Kuhn (1962), esboza en su libro “Estructuras de las revoluciones científicas”, la trascendencia de la legitimación del conocimiento como mecanismo para el desarrollo de la ciencia. Lo anteriormente expuesto influyó tanto al campo científico como coloquial. Desde 1969, distintos postulados emergen en el pensamiento legitimador como son: generalizaciones simbólicas, principios metafísicos u ontológicos y valores. De allí que la tesis de Weber (1892), de validación o legitimidad dependerá de la matriz disciplinar vigente. Y en cuanto al estudio de las transferencias desde Freud (1912), Gagné (1970), y pasando por Ruíz (2002), se ha venido estudiando el conocimiento, sus ciclos y administración desde las transferencias como punto cardinal.

Todo lo antes expuesto, es para hacer puntos referenciales del objeto de estudio y la dinámica formativa de los involucrados, es decir, permite hacer una sustracción que, según la hilaridad temporo-espacial y la comunidad científica cognitiva, empezó primero en el estudio de las transferencias colocando a Freud (ob.cit.) como referente y la legitimación a Kuhn (1962), o desde los aprendizajes de Weber (1892). Esto coloca al objeto de estudio en el siguiente análisis; la parte referida a transferencia desde 1912 con una hilaridad de 101 años y a la legitimación desde Weber 1892, unos 121 años y desde Kuhn (1962) serían 51 años. Esto permite presumir que los involucrados que poseen 20, 12 y 4 años de experiencia laboral en la docencia, dentro de su proceso formador en pregrado desde las visiones filosóficas o corrientes filosóficas, estudiaron a dichos autores y en consecuencias dichas teorías.

Al detenernos más aún en la caracterización, se observa que todos los versionantes poseen formación de la científicidad de la ciencia, dado que en los estudios de postgrado plantea la *gaceta* oficial n° 37.328 del 20 de noviembre de 2001 del Consejo Nacional de Universidades (CNU) la formación en la maestría de la capacidad crítica, analítica y constructiva en un contexto sistemático; destacando el dominio teórico y metodológico de los diseños de investigación, propios del área del conocimiento respectivo. Y en el doctorado los conocimientos deben constituir un aporte original relevante a la ciencia, la tecnología, o a las humanidades y reflejar la formación humanística y científica. En tal sentido, consideré que los versionantes poseen o están en formación permanente de dichas competencias.

Siguiendo con la didáctica investigativa, las informaciones recabadas en el testimonio focalizado permitieron dar sentido, significado y significancia a cada acción específica propuestas en este trabajo, de modo que en el cuadro que presento a continuación muestro cómo elaboré una horizontalidad entre cada acción y el análisis para categorizar la información; además, la descripción para interpretar los diferentes segmentos en cada categoría a fin de establecer patrones en la información con la intención de proponer una vía para enriquecer los procesos.

En el siguiente recuadro muestro las acciones de la investigación y la forma de cómo realicé las fases de horizontalidad de acuerdo a la información recogida.

CUADRO 3: Fases de la horizontalidad de la didáctica investigativa

Acciones de la investigación	Fases de la Horizontalidad
Describir como se percibe la legitimación del conocimiento en el ambiente docente	Categorizar los datos
Explorar si los docentes reconocen el uso de las transferencias para el saber	Interpretar los diferentes segmentos en cada categoría a fin de establecer patrones en los datos
Interpretar como la percepción de la legitimación del conocimiento y el empleo de las transferencias configuran el saber desde las nociones de realización y reorganización.	Establecer las conexiones de los datos

Fuente: Reyes (2013)

A continuación, presento la acción a trabajar, la teoría central o base que establecí, los hallazgos con el procesamiento de la información, la interpretación y la argumentación a través de la teoría fundamentada a que haya lugar.

CUADRO N° 4: Didáctica Investigativa de la primera acción específica

Acción	Premisas Orientadoras	Estrategia de recolección de la información	Estrategia de comprensión de la información	Estrategia de credibilidad y validez de la información
Describir cómo se percibe la legitimación del conocimiento en el ambiente docente.	Qué es legitimar. Quien legitima Qué se legitima Quienes son los involucrados en el proceso de legitimar	Testimonio focalizado	Categorización	Devolución sistemática

Fuente: Reyes (2013)

El contexto de legitimar pasa por entender que Weber (1892) lo elaboró desde un contenido político-filosófico para comprender la lucha de clases y la economía. Según el diccionario de la Real Academia Española el término legitimación tiene dos acepciones: una como sinónimo de justificación o razonabilidad, otra específica que la define como el atributo del Estado que consiste en generar un grado de consenso tal como para asegurar la obediencia de sus ciudadanos.

En este sentido, Bobbio (1998) sostiene que todo poder trata de ganarse el consenso para que se le reconozca como legítimo transformando la obediencia en adhesión. La creencia en la legitimación es, pues el elemento integrante de las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito estatal. Constitucionalmente en Venezuela los ciudadanos y ciudadanas pasan a ser sujetos sociales orgánicos por cuanto se les confiere la participación, el protagonismo y la legitimación de los procesos sociales-políticos en el país.

En el ámbito educacional, la legitimación se relaciona con los aspectos político-ideológico, político-temporal, político-legal; esto dista de la investigación por cuanto la mirada que se está construyendo es hacia dentro de la educabilidad como ciencia, como pedagogía, como didáctica sin menospreciar que el estilo o paradigma de vida está irradiado por lo ideológico, político, económico y cultural; en consecuencia el paradigma educacional será la suma de esas y más partes en cada uno de los docentes y en todos como unidad.

Hallazgos

Tras haber recogido e interpretado la información de las premisas orientadoras para la primera acción, evidencié una dicotomía vida escolaridad, donde expresiones como: elemento de vida, perdura, consumación del hecho educativo, acto mediador, conjunto de procesos, comprobar, veracidad y autenticidad; y, proceso de interpretación fueron los términos usados por los versionantes para referirse a legitimación.

A los fines de comprender lo que se evidenció para la primera acción, aclaro la definición de dicotomía, la cual proviene del griego dichótomos, “dividido en mitades” o “cortado en dos partes.” Etimológicamente, proviene de “dividido o separado” y témnein “cortar” es un concepto que tiene distintos significados. La dicotomía trata entre otras cosas de un par de conceptos complementarios. Lo decisivo y común entre un par de conceptos dicotómicos, una división dicotómica y un método dicotómico es que se cumpla que todos los elementos del área del objeto se ordenen bajo uno u otro concepto; (sean un subconjunto o concepto subordinado). Por tanto, toda experiencia humana es de naturaleza dicotómica, el estudio como parte de ella, acepta la complementariedad de todas las expresiones emitidas por los versionantes, sin embargo; pude apreciar que uno lo explicita y relaciona con el

hecho de vivir, se pudiera decir que lo que los docentes hacen en las aulas se legitima en las calles, casa y vida misma; otro que es una interacción de dos partes donde ambas se crecen en el intercambio y otras dos denotan un hecho científico con cierta tendencia positivista.

Asimismo, dos de los versionantes involucrados opinan que alumnos y docentes legitiman el conocimiento y los otros dos sostienen que sólo legitima el docente por tener en su poder el método científico. Ellos afirman que lo que se legitima implícitamente es el conocimiento, pero no se expresa ni se especifica si es el conocimiento propio, aquel que construye el estudiante desde sus experiencias como marco empírico y pragmático, el erudito que está en los libros, o el pedagógico, simbólicamente representado en estrategias y técnicas para enseñar a aprender y comprender.

No obstante, se puede exponer que todas son complementarias para ir construyendo desde la educación la legitimación del conocimiento. Lo implícito de las premisas orientadoras devela un modo de enseñar. Por lo que, se puede decir que se está inmerso en un modelo educativo en el que se da por sentado que el aprendiz sabe lo que el maestro quiere enseñar o aportar a esa estructura cognitiva, emocional y espiritual en constante movimiento.

Ideológicamente hablando, en las aulas de clase del país, después de 12 años de estar conformados constitucionalmente como individuos sociales orgánicos que participan, actúan y legitiman; sólo la mitad de los versionantes lo asumen desde su percepción escolar como un proceso en construcción permanente, que a través de las interacciones se conoce y reconoce, y que es en la vida misma donde esos conocimientos poseen sentido, funcionabilidad y significado. A continuación ilustré lo anterior en un gráfico acompañado de la interpretación.

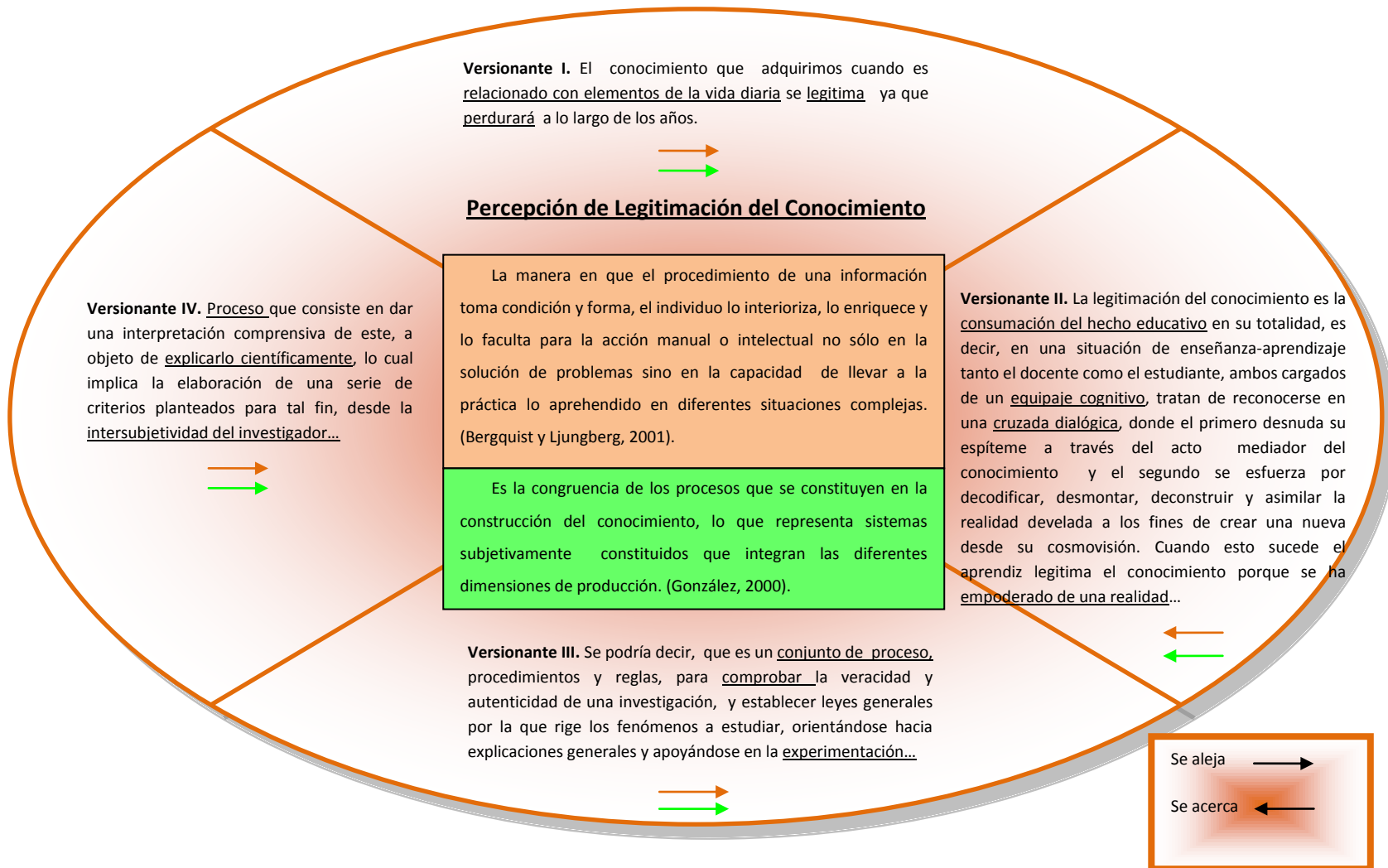


Grafico 2. Develaciones acerca de la percepción de legitimación del conocimiento desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes 2013

Interpretación sobre la Categoría Percepción

Se pudo apreciar en el gráfico número dos (2) que al centro en los recuadros de color anaranjado y verde se encuentran dos conceptos generados por los autores Bergquist y Ljungberg (2001) y González (2000) de tal modo que, ésta es la ringlera teórica con la que contrasté los conceptos de los versionantes implicados para esta categoría en la presente investigación. En tal sentido, procedí al proceso de interpretación de los cuatro (4) versionantes, a quienes les asigné la direccionalidad de flechas según su acercamiento o distanciamiento en cuanto a la percepción que tienen sobre la legitimación del conocimiento basada en la ringlera teórica mencionada. Además, es de notar que subrayé las categorías y clasificaciones de manera que pudiesen ser identificadas fácilmente por el lector.

La interpretación que realicé a través del testimonio focalizado evidenció, que en las develaciones desde la perspectiva de los versionantes, uno (1) se acerca a las definiciones de legitimación del conocimiento dada por los autores, es decir; el sujeto legitima su conocimiento como resultado de una acción dialógica en el acto educativo y permite enriquecer la acción manual o intelectual de un individuo en la solución de un problema y más allá de ello. Por otro lado, tres (3) de ellos se alejan de la definición principal de legitimación del conocimiento, debido a que, a pesar de que vinculan este término a un conjunto de procesos, procedimientos y reglas; lo hacen desde la perspectiva investigativa dado que, pretende comprobar la veracidad y autenticidad científicamente en una investigación.

En este sentido, al analizar las respuestas de los versionantes pude percibir que la mayoría tiene poco manejo en cuanto a lo que significa la legitimación del conocimiento, dejando al descubierto que como docente tampoco ha legitimado el

suyo y por lo tanto, difícilmente podría hacer que sus estudiantes legitimen sus conocimientos. Además de esto, desde la percepción de los versionantes predominó la inclinación hacia la explicación científica en el campo de la investigación, acercándose a la experimentación y alejándose de esta manera del escenario educativo.

En efecto, la mayoría de los versionantes sólo hacen referencia en su discurso a que la legitimación del conocimiento se rige por una serie de procesos comprobables por medio de criterios científicos, metódicos, verificables, sistemáticos, que explica y predice hechos por medio de leyes. Estas leyes conforman proposiciones universales que establecen en qué condiciones sucede determinado hecho y por medio de ellas se comprenden hechos particulares, esta actitud deja ver que la mayoría de los versionantes siguen arraigados a líneas pedagógicas reduccionistas y sólo uno de ellos se aproxima a una visión sistémica.

Particularmente, difiero de la percepción de los versionantes en el sentido de que no debe existir un baremo universal para la legitimación del conocimiento ya que todas las situaciones son complejas y diferentes y, como lo dice el versionante que se acercó más a la rínglera teórica; tiene que ver directamente con la capacidad que desarrolla la persona para resolver un problema determinado y el hecho de que una persona sea expuesto a un escenario dialógico, supone una transformación desde el mismo momento que está expuesto a una experiencia de intercambio de información con otra o más personas, esto a su vez forma parte integral de un sistema complejo de internalización.

Desde mi óptica, a pesar de que el tema de las transferencias es conocido desde los años 60 y la legitimación del conocimiento se conoce desde el año 1900

aproximadamente, una porción importante de la información que manejan los docentes se hace de forma mecánica, queda sólo en la retórica, al no darle condición y forma que le permita perdurabilidad en el tiempo y congruencia entre pensamiento y acción reflejando una desconexión entre saber y hacer.

Por lo que, el docente no reconoce cuál es el camino para llegar a la legitimación del conocimiento ya que sigue anidado en el paradigma reduccionista que le dificulta hacer una relación entre el objeto y el objetivo, entre el significado y el significante de la información que posee. Aunado a esto, los docentes perciben la legitimación del conocimiento desde dos grandes vías en las cuales se contraponen lo dialógico al querer legitimar el conocimiento por medio del acto dialógico y mediante la vía científica en la cual la verificación quiere imponerse en la legitimación del conocimiento, sin embargo, son percepciones vacías al no explicar cómo, para qué, por qué de estas vías.

Sugiero replantearse el significado de legitimación del conocimiento desde lo teórico debido a que sirve como plataforma para impulsar lo internalizado a lo práctico. El intercambio de saberes a través de espacios dialógicos permitirían dar respuestas a esas interrogantes y esos vacíos que siguen imperantes aún en los versionantes con más años de servicio en el área docente.

Es posible que el obstáculo que impide la legitimación del conocimiento esté conectado a la información que posea o no sobre las estrategias que puedan orientarle el camino hacia el mismo, lo antes dicho se descubrió en el gráfico número 3 correspondiente al objetivo que se presenta en el cuadro 7.

CUADRO N° 5: Didáctica investigativa de la segunda acción específica

Acción	Premisas Orientadoras	Estrategia de recolección de la información	Estrategia de comprensión de la información	Estrategia de credibilidad y validez de la información
Explorar si los docentes reconocen el uso de las transferencias para el saber.	¿Usted considera a las transferencias una estrategia funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Enumere y explique en qué consisten las transferencias que conoce.	Testimonio focalizado	Categorización	Devolución sistemática

Fuente: Reyes (2013)

El término transferencia ha sido objeto de estudio por distintos autores quienes han tratado de otorgarle una semántica dentro del corpus lingüístico que constituye el campo educativo. Asimismo, Gagné (1970), define la transferencia como el influjo que el aprendizaje de una materia tiene sobre el de otro, y también el influjo ejercido por el aprendizaje de la primera es contraproducente para el de la segunda, en este caso, se habla de transferencia negativa. Es así que, la transferencia es asumida como un proceso de reacomodo o adaptación de lo aprendido de parte del sujeto dentro del esquema que comporta una nueva situación o situaciones. Es la materialización de lo vivido y aprendido en escenarios tanto académicamente

formales como informales empíricos y que ha de traducirse en un tipo de saber determinado.

Por lo que corresponde al saber, Habermas (1990), habla de tres tipos de saberes. El primero es el instrumental que corresponde a los hechos del dominio, donde el sujeto se refugia en los bancos de información relacionados con los libros, textos o revistas. Este primer saber se centra en una óptica reduccionista donde el conocimiento es abordado sólo teóricamente y donde el hecho de poseer información es lo importante. El segundo tipo de saber es el técnico que no es considerado final y estricto, sólo provisional y admisible. El ser humano lo utiliza para desenvolverse en un contexto específico y resolver una situación determinada. Finalmente, el tercer tipo de saber es el emancipatorio, que es reconocido como el interés prioritario; este tipo de saber se sustenta sobre la base de un pensamiento capaz de tratar, dialogar, y negociar con lo real.

Hallazgos

Evidencié que la mayoría de los versionantes desconocen la clasificación de las transferencias o tipos de transferencias. Sólo en algunos casos percibí cierto conocimiento teórico acerca de transferencia positiva y negativa. Esta situación develó la escasa formación, en materia de transferencias, que han recibido los profesionales de la educación. Al revisar el diseño curricular de algunas de las casas de estudios referidas a la formación de recurso humano en educación, no encontré un espacio de corte académico que le permita al aprendiz trascender los saberes instrumentales y técnicos. Esto pudiera explicar el desconocimiento que reflejan los versionantes en cuanto a las transferencias a pesar de, la buena preparación

académica que ostentan por los años de servicio y preparación en escenarios de cuarto y quinto nivel académico. Sin embargo, la interrogante sería; ¿Puede un profesional de la docencia generar una situación de transferencia con sus estudiantes si desconoce tanto la sustancia como la operatividad de cada una de ellas? Esto pudiera transitar de la mano con lo que plantea Bachelard (1985), en cuanto a los obstáculos epistemológicos que experimenta una persona cuando se tropieza con un nuevo conocimiento; siendo la experiencia primera uno de los obstáculos a superar; esta experiencia está conformada de informaciones que se perciben y se alojan en el espíritu generalmente en los primeros años de la vida intelectual; esas informaciones no se pudieron someter a crítica alguna, pues el espíritu se encontraba desarmado y altamente voluble dado que se encontraba sumergido en la inconsciencia del ignorar; al no sufrir crítica alguna, estas experiencias primeras pasan sin tamizar a convertirse en verdades primarias frente a las que es imposible crear nuevos conocimientos que vayan en contra de las mismas.

El desconocimiento de las transferencias del saber frente a las pocas posibilidades de superar los obstáculos epistemológicos por la escasa práctica de la dialéctica como eje transversal del ejercicio pedagógico, parecieran constituir unas barreras que impiden al educando dar un salto que lo impulse desde el saber teórico hasta el saber amplio o emancipador; posicionándolo como un sujeto orgánico y actuante capaz de percibir la realidad desde la complejidad.

Interpretación sobre la Categoría uso de de las transferencias para el saber

En la interpretación del gráfico número dos (2), observé que la legitimación del conocimiento depende en cierta parte de la plataforma teórica que posean los versionantes y, la otra parte depende de llevar esta teoría a la práctica debido a que es una forma de encontrar estrategias que conlleven a este propósito en el campo educativo.

De la misma manera observé un manejo mecánico y teórico de la información en el gráfico dos (2), también; noté en el gráfico número tres (3) que todos los versionantes coincidieron en reconocer la importancia que tiene el uso de las transferencias para el saber, desde una perspectiva integradora del conocimiento seguida de un hilo conductor interdisciplinar. De hecho, reconocieron a partir de sus afirmaciones que las transferencias son parte de un proceso que ayuda a los actores a afianzar sus saberes en determinadas áreas del conocimiento y a cuestionar sus propios esquemas mentales, además de cristalizar un proceso donde mediadores y estudiantes aprenden y desaprenden mediante un proceso dialéctico donde las transferencias positivas o negativas generan un impacto y en consecuencia un cambio de conducta.

Sin embargo, ninguno de los versionantes reconoció que ciertamente usan las transferencias para el saber en su acto pedagógico, y en consecuencia sus prácticas educativas transcurren dentro de una lógica conservadora que supone horarios determinados, dedicados a áreas de conocimiento perfectamente delimitadas llamadas disciplinas. De esta forma, el conocimiento de la compleja realidad se presenta de manera fragmentada, compartimentada y con escasa, o nula, inserción contextual que contradice los documentos curriculares vigentes donde se establece una vinculación

interdisciplinaria y transversal entre las distintas áreas de conocimiento; conexión que podría entenderse como un intento de abordar en forma interdisciplinar los diferentes contenidos allí prescriptos. Pero, en la realidad se mantiene la inercia de un conocimiento totalizante, todo lo que debe aprenderse de una disciplina está y yace dentro de ella.

En este sentido, cuando se desarrolla el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión con asignaturas de ciencias sociales, inglés, educación física o cualquier otra, no se gestiona dentro de la dinámica educativa una interconexión entre el contenido de las asignaturas en sí mismas ni, entre ellas con respecto a la utilidad e importancia de ese conocimiento para su vida y, al no legitimar el conocimiento a través de la transferencia del saber, se genera como resultado un individuo que se limita a tratar los temas exclusivos de forma disciplinar y mecánica, siendo cauteloso cuando se trata de explorar nuevas áreas del conocimiento.

No se trata de negar la necesaria existencia de diversas disciplinas del conocimiento como parte de la oferta que hace el sistema de educación venezolana a través de su currículo formador, sino de establecer la posibilidad de que el estudiante en plena formación pueda experimentar una forma distinta de abordar y construir el conocimiento desde el principio hologramático que según Morin, (2000); no sólo la parte está en el todo, sino el todo está en la parte. Esta idea trasciende al reduccionismo que sólo ve las partes, y al holismo que sólo contempla la totalidad además que posibilita el cambio y la innovación a través de la red de interconexiones que conlleva este principio.

Aunado a lo antes mencionado, el principio rizomático establece que no necesariamente se enlazan rasgos homogéneos o semejantes con otro rasgo homólogo

o isomorfo sino que, rasgos de diversa naturaleza entran en relación actuando al modo de un eslabón o engranaje. Por lo que el uso de las transferencias como hilo de interconexión que debería estar presente en la red de disciplinas que conforman un plan de estudio, no encabeza el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión de los docentes del municipio Iribarren.

En concordancia con los planteamientos anteriores pude apreciar que los versionantes de esta investigación, están de acuerdo con la importancia de las transferencias del saber como mecanismo intelectual que ayude a la persona legitimar su conocimiento, sin embargo, estos versionantes no confirmaron que hacen uso de las trasferencias del saber en el día a día educativo en cada una de las asignaturas impartidas en las instituciones donde desempeñan su labor docente. Asimismo, afirmaron que existe una brecha y un distanciamiento entre cada una de las disciplinas que se imparten no obedeciendo a una línea totalizadora e integradora de conocimiento. Los versionantes creen que las distintas áreas del saber deberían estar más integradas y articuladas, y que a su vez confluyan en un gran río de conocimiento donde el estudiante tenga la experiencia de vivir escenarios educativos rizomáticos, transdisciplinarios e interdisciplinarios que motiven y exciten la dimensión dialógica-crítica del ser humano.

Como resultado de la interpretación de esta categoría, percibí claramente una desconexión entre lo teórico y lo metodológico. Reconocer la importancia de las transferencias no quiere decir que las conozcan y mucho menos que las apliquen por lo que, en las respuestas de los versionantes prevaleció sólo la parte teórica y no explicaron cómo llevan a la práctica las transferencias en el acto educativo, esto sigue reafirmando el manejo mecánico y reduccionista de la información la cual no logran transformar en conocimiento y por ende no se da su legitimación.

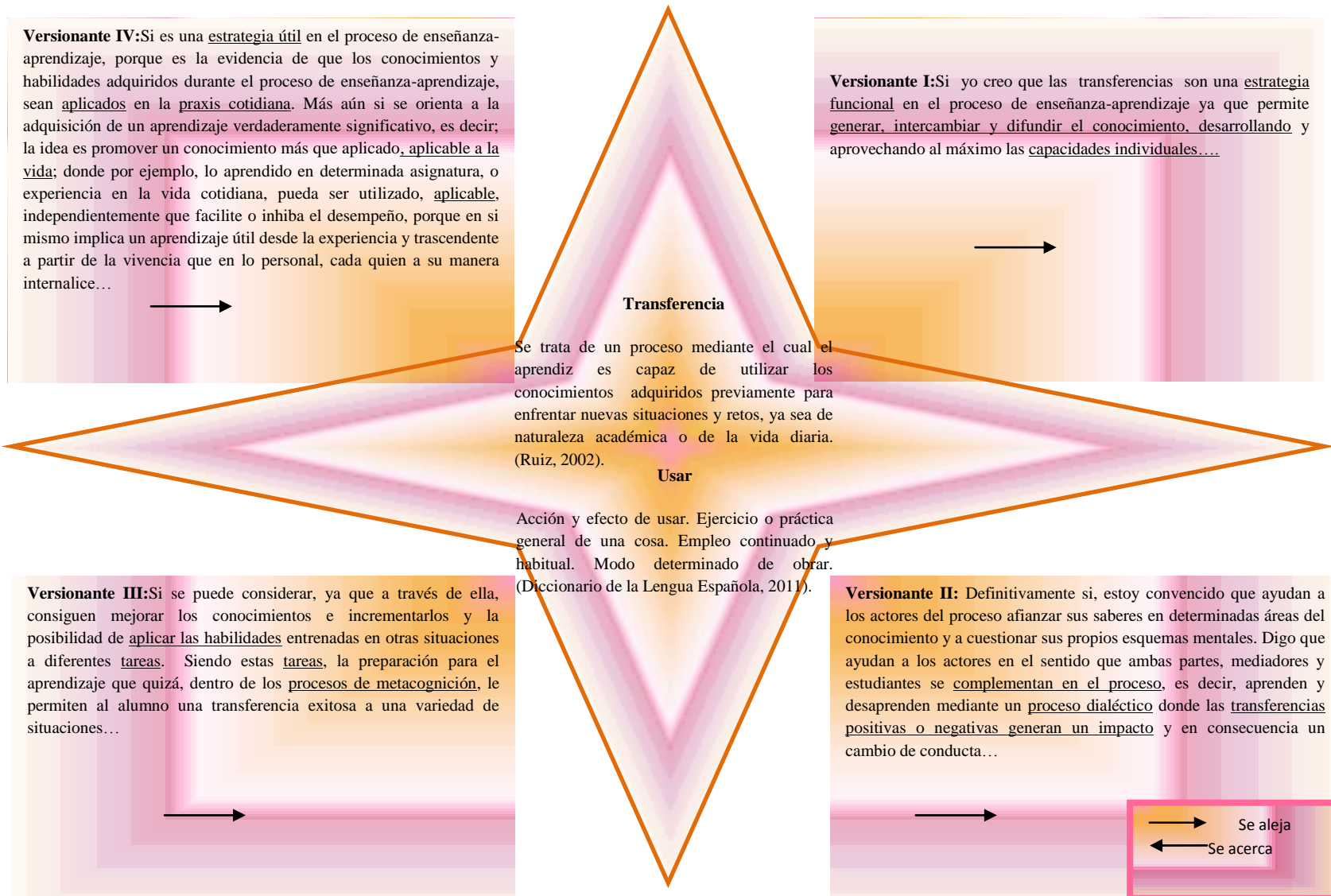


Grafico 3. Develaciones acerca del uso de las transferencias para el saber desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

Interpretación sobre la categoría conocimiento de los tipos de transferencias

Después de haber interpretado el gráfico dos (2) y tres (3), cuya conclusión coinciden en la información teórica, mecánica, vacía y la desconexión entre lo teórico y lo metodológico que reflejan los versionantes, veamos lo que emergió de la interpretación del gráfico número cuatro (4) el cual muestro al final de esta interpretación.

En este gráfico, se contempla los tipos de transferencias y sus referencias conceptuales según su respectivo autor, bordeado por las develaciones intersubjetivas de los versionantes los cuales, reflejaron el conocimiento teóricamente parcial de la transferencia positiva y negativa, además, del desconocimiento de la clasificación o tipos de transferencia. Lo anterior indica que, sí se tiene una plataforma teórica parcial, el acto pedagógico desfavorecerá el desarrollo de las habilidades cognitivas que toda institución educativa por medio de los docentes debe ofrecer a sus educandos.

Aún cuando, nos encontramos en plena transición hacia la era de la información, los docentes mostraron que la formación continua en la que deben permanecer para ofrecer una educación de calidad está adormecida y, es urgente que tomen responsabilidad en la importancia de articular lo teórico con lo práctico para contribuir a la construcción de una sociedad consciente de que los saberes que adquieren no son para el momento sino para la vida.

El educador por tanto, no sólo ha de enseñar valores, hábitos, modos de obrar y contenidos, sino que ha de buscar, al mismo tiempo, enseñar a transferirlas. La relevancia de que el docente maneje no sólo la parte teórica de los tipos de transferencia sino, el hecho de llevarlo a la práctica, podrá definir en el estudiante el

por qué del aprendizaje para la vida, lo cual propiciará al estudiante su capacidad creativa y el ejercicio consciente de los tipos de transferencia en diversas situaciones.

Por lo tanto, la disposición y actitud de búsqueda del docente en el conocimiento y actualización pedagógica, en este caso la indagación sobre los tipos de transferencia; es tan importante como el dominio de la asignatura o contenido a impartir puesto que, para que tenga el máximo de utilidad, la aplicación de ellos han de ser lo más amplio posible.

Por otro lado, los problemas de interés actual como lo económico, lo social, lo cultural y lo ecológico con los que ahora se enfrenta un individuo en nuestra sociedad, no tienen que ser vistos necesariamente sólo como un problema sino como una forma de estimular la creatividad de la aplicación de los tipos de transferencia para la solución de problemas cotidianos y de esta manera al existir esta relación con el plan de estudio le aportará beneficios que le inciten a prestar interés a su uso en relación con otros aspectos personales.

En este sentido, se confirmó que el desconocimiento teórico para esta categoría obscurece la posibilidad de ver las diversas vías que presentan las transferencias a través de su clasificación para relacionar el conocimiento. Además, se observó que existe poca disposición por parte de los versionantes para aplicar estrategias que sirvan de conexión de lo teórico con lo práctico. Adicionalmente, al considerar la importancia del andén teórico como andamiaje para llevar a cabo lo metodológico y viceversa, se sugiere que a través de los espacios de interformación deben darse a conocer la relevancia de la diversidad de las transferencias relacionadas al acto educativo y a la vida, esto permitirá una mejor disposición didáctica en los ambientes de clase.

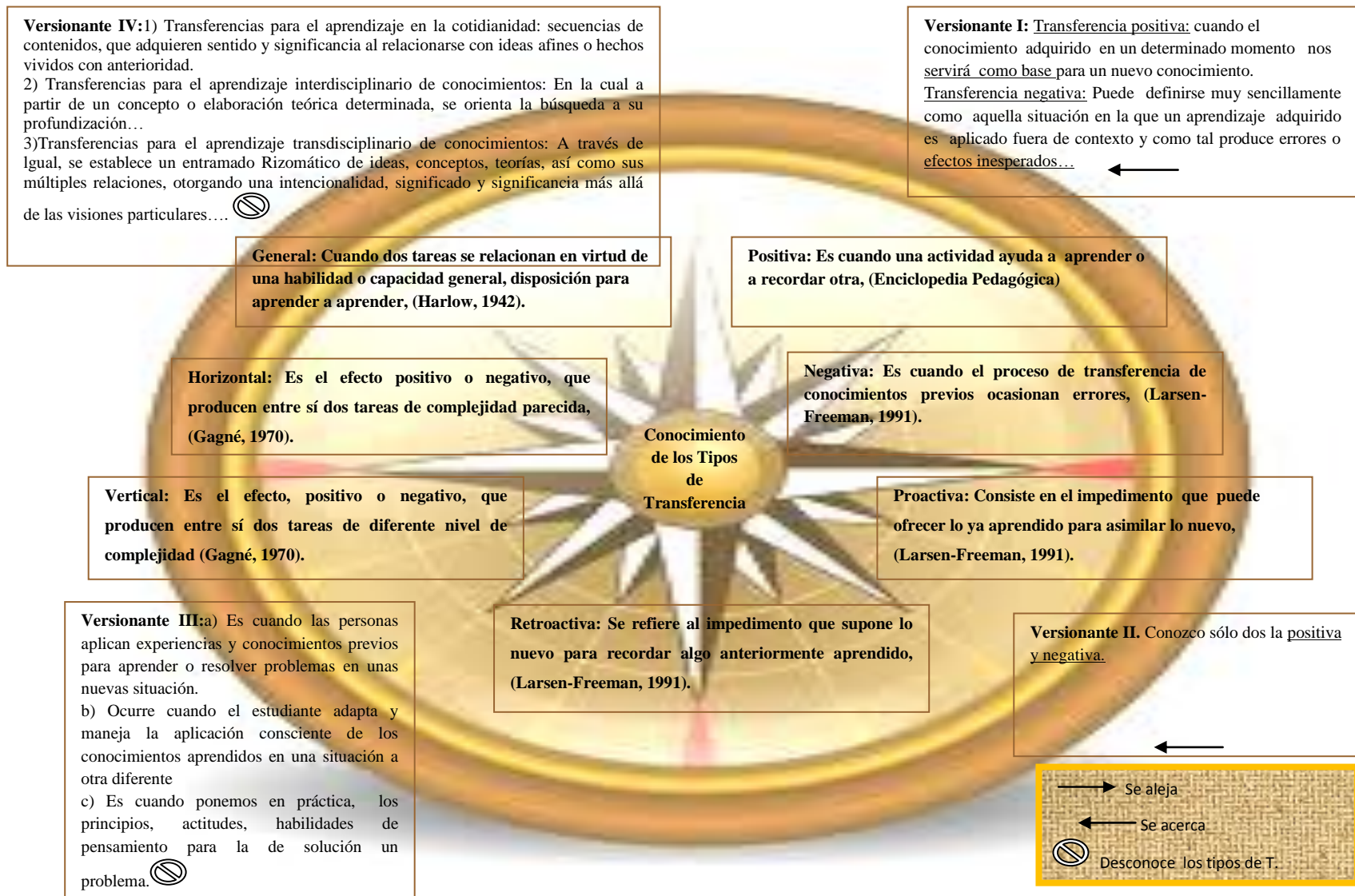


Grafico 4. Develaciones acerca de los conocimientos de los tipos de transferencias desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

Interpretación sobre el cruce de las categorías uso y tipos de las transferencias para el saber

Para hacer el cruce de las respuestas emitidas por los versionantes de ambas categorías, no sólo tomé en cuenta la contrastación de las respuestas del mismo versionante sino, de todas las respuestas en relación a las categorías establecidas.

En primer lugar, encontré gran incongruencia de parte de los versionantes en cuanto a que con sus respuestas confirmaron la importancia del uso de las transferencias para el saber como si las conocieran y aplicaran en sus actos pedagógicos, sin embargo; pueden observar en el gráfico el simple detalle de la dirección de las flechas de los versionantes I y II, las cuales deberían estar hacia la misma dirección y no es así, lo que quiere decir que; aunque en el gráfico número tres aseguraron la relevancia del uso de las transferencias para el saber, sus respuestas fueron refutadas por ellos mismos al demostrar que conocen vagamente dos tipos de transferencia de siete en total.

En segundo lugar, si sólo detallamos los símbolos asignados a los versionantes III y IV, se concluye a simple vista que a pesar de que certificaron la importancia que tienen las transferencias en el acto pedagógico, no hacen uso de ellas simplemente porque desconocen sus tipos. No obstante, al analizar ciertas partes de sus respuestas para referirse a los tipos de transferencia, como por ejemplo; cuando el versionante III señala: *“a) Es cuando las personas aplican experiencias y conocimientos previos para aprender o resolver problemas en una nueva situación, b) Ocurre cuando el estudiante adapta y maneja la aplicación consciente de los conocimientos aprendidos en una situación a otra diferente”* (pag77); es notorio que puede aproximarse a lo que caracteriza un tipo de transferencia como lo es la de tipo

positiva y, el hecho de no mencionar el nombre exacto del tipo de transferencia de acuerdo a la ringlera teórica, no lo hace desconocedor del todo pero, hace falta la reflexión de la conexión existente entre lo que se conoce y lo que se hace, entre lo teórico y lo práctico.

Y en tercer lugar, observé que pareciera que la diferencia de estudios de postgrado, y los años de servicio que caracteriza a cada uno de los versionantes no influyó en las respuestas emitidas, ya que indiferentemente de esto; mostraron rasgos de una formación tradicional, conductista y bancaria que limita su capacidad investigativa y creadora a dejar la tiza y el pizarrón e ir más allá de los textos de bolsillo. De igual manera, el escaso conocimiento que tienen sobre las transferencias para el saber, les dificulta el provecho que pueden darle al usarlas en su práctica educativa y por ende contribuir a la formación integral de ciudadanos que concienticen el valor del estudio para la vida y sean constructores de su propio saber.

El cruce de las interpretaciones de estos gráficos permitió reafirmar las conclusiones que emitieron los análisis por separado. Los versionantes poseen una plataforma teórica escasa en cuanto a las transferencias, asimismo lo poco que manejan de ello es una información que no ha sido interpretada ni internalizada como conocimiento y por ende, un conocimiento teórico que no es puesto en práctica difícilmente se legitima.

En conclusión a lo antes expuesto, es necesario conectar la información que poseen los versionantes con respecto a las transferencias que permanecen aún aisladas y, reforzar desde una visión rizomática el conocimiento que emerge de los espacios de interformación donde el saber y el hacer sean caras de una misma moneda que

entretrejen, precisamente a través de líneas interconectadas, lo teórico y lo práctico del conocimiento.

El compartir conocimientos y experiencias, motiva la reflexión de cómo se debe llevar a cabo el acto pedagógico en el día a día y, a su vez incentiva un compromiso en cada docente por mantenerse en constante formación ya que de eso depende la nueva sociedad del siglo XXI, un ser creativo, reflexivo, con pensamiento crítico y con identidad. A continuación, realicé un ensamblaje para observar el cruce del gráfico tres (3) y cuatro (4) desde una visión rizomática, la conexión de la interpretación entre las categorías uso de las transferencias y conocimiento de los tipos de transferencias desde la intersubjetividad de los versionantes.

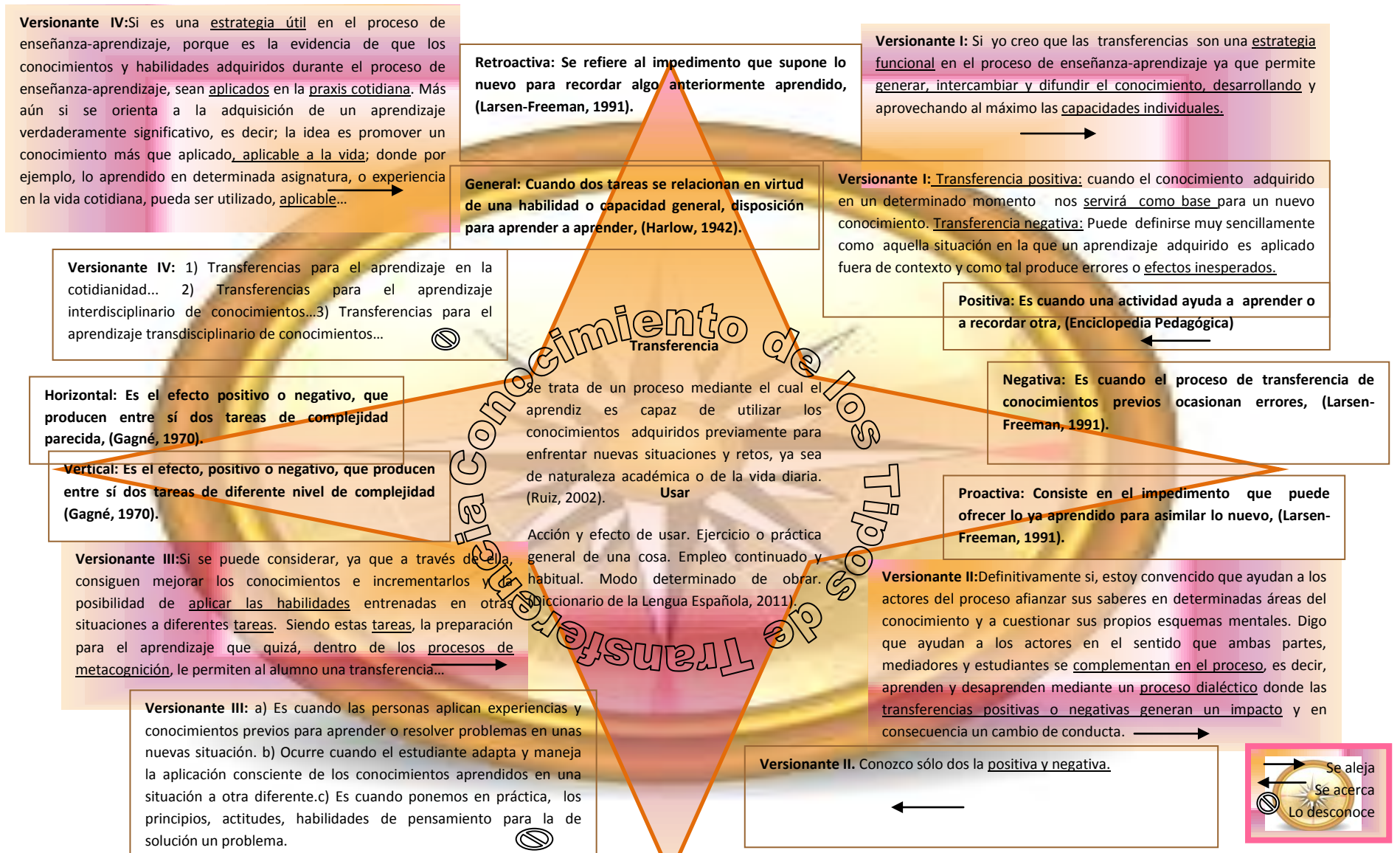


Gráfico 5. Cruce de las develaciones acerca del uso y el conocimiento de los tipos de las transferencias para el saber desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

En el siguiente cuadro representé las premisas orientadoras y las estrategias utilizadas para la recolección, la comprensión y la credibilidad y validez de la información correspondientes a la última acción de la investigación.

CUADRO 6: Didáctica Investigativa para la tercera acción específica

Acción	Premisas Orientadoras	Estrategia de recolección de la información	Estrategia de comprensión de la información	Estrategia de credibilidad y validez de la información
Interpretar como la percepción de la legitimación del conocimiento y el empleo de la transferencia configuran el saber desde las nociones de realización y reorganización	¿Qué es para usted el saber desde las nociones de realización y reorganización? ¿Qué tipos de saber conoce?	Categorización	Matriz de vinculación lógica	Isomorfismo

Fuente: Reyes (2013)

Bachelard (1971), emerge con un planteamiento de verificación distinto al positivista donde toda proposición sólo tendría sentido si se pueden enunciar las condiciones bajo las cuales dicha proposición sería verdadera y aquéllas bajo las cuales sería falsa. Este autor sostiene todo lo contrario a través del concepto de realización que permite reconocer la naturaleza constructiva de lo real histórico, que consiste en la aceptación de una razón emergente y dinámica que incorpora la realidad como constituyente, instituyendo a la vez en el proceso, la materialización como producción real. Se trata de entender a la construcción del conocimiento como un proceso dinámico que debe fusionar tanto la realidad como la teoría; es aquello

que sucede a lo interno del individuo cuando a través de un proceso consciente la persona identifica y pone en práctica todo su recurso teórico. Bachelard ha comprendido el desarrollo de las ciencias contemporáneas como un proceso de realización que consiste, fundamentalmente, en el reconocimiento de una razón emergente, dinámica, que incorpora en su proceso de constitución las condiciones de su aplicación; es decir; una razón que no va delante ni detrás de la realidad, sino que se constituye a la vez en el mismo proceso, las condiciones reales de su materialización. No se requiere de un principio metodológico de validación exterior; por el contrario la teoría se valida a sí misma en tanto es razonable; no en tanto se acomode o no a la descripción y/o explicación de lo real, o de una parte de lo real, sino en tanto ella misma crea las condiciones de su propio devenir como real.

La introducción de este principio epistemológico contemporáneo, como criterio de clasificación del pensamiento de los docentes, constituye, por tanto, una manera no positivista de acercarse desde la investigación a dicho pensamiento. Pero, además, crea la posibilidad de superar estructuras de pensamiento pedagógico en la escuela que aparentemente se corresponden con la realidad educativa y que, en esencia, pueden ser formas socialmente constituidas de legitimación acrítica de órdenes sociales, económicos y políticos existentes.

Este autor también habla acerca de la noción de reorganización que tiene que ver con la capacidad que tiene el ser humano de reconocer obstáculos y propiciar rupturas. En este sentido, Perafan (2000), explica que la reorganización debe entenderse como las maneras concretas de realización que consiste en una síntesis de reorganizaciones sucesivas y la reorganización en un proceso de rectificación permanente, en un proceso de crítica permanente que para los docentes sería sobre los principios y los métodos, entre otros. En este orden de ideas, el docente como

conductor del proceso educativo está en la obligación de interpelarse a sí mismo a los fines de relanzar y renovar continuamente la forma como propicia los escenarios de mediación de aprendizajes en el entendido que existen múltiples realidades y diversas formas de vivir y dar sentido a la vida desde las peculiaridades espaciales y temporales que rodean la vida de cada individuo y grupo.

CUADRO 7: Matriz de Vinculación Lógica

	Actividades	Acciones Propuestas	Participación investigativa
Saberes Nociones	<p>Saber disciplinario. Qué es “X” tema en la vida, cómo lo ven los pedagogos, ingenieros, estudiantes jurídicos, entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Elaborar conceptos, categorías, relaciones de dichos conceptos. •Proyectar cómo emplearlos en otros textos. 	Nociones de realización y reorganización	La disciplina dista de la pedagogía como ciencia disciplinar al área.
Transferencia	De la escuela a la casa: Describir que creía y que es; que se conocía desde el diccionario, texto, experiencia.	Vincular en el aprendizaje Saber - hacer. De la rutina a la cotidianidad.	Zona de desconocimiento
Legitimación del Conocimiento	Crear puentes o relaciones entre lo empírico y lo científico. Transferir el conocimiento a otros niveles. Ejemplificación en la vida cotidiana.	Vincular el conocimiento empírico con el cotidiano en el aula.	Vértices del conocimiento.

Fuente: Reyes (2013)

Interpretación sobre la categoría saber pedagógico

El acto pedagógico depende mucho de la importancia que le da cada docente al uso de las transferencias ya que, son una estrategia que ayudan a conectar los contenidos programáticos y la realidad del día a día con la que se enfrentan los individuos, sin embargo, la interpretación de los gráficos anteriores demostraron que el conocimiento parcial que poseen sobre ellas posiblemente es debido al poco significado que le dan en el momento educativo.

Al igual que en la interpretación de los testimonios anteriores, en esta categoría además del desligamiento entre lo teórico y lo práctico sigue presente el conocimiento mecánico y fragmentado, al observar para la categoría saber pedagógico que aunque son dos de los versionantes los que se acercan a la rínglera teórica, todos en general poseen parcialmente la definición que establece Díaz (2004). Puesto que, cada una de las respuestas dadas por los versionantes refleja una parte de la definición, es decir; el primer versionante hace su constructo centrándose más en los valores que posee, el segundo versionante construye su definición desde la ideología que tiene como docente, el tercer versionante lo hace enfocándose más en la practicidad y el cuarto versionante lo elabora desde lo práctico y lo psicológico.

Además de esto, ninguno de los versionantes hizo referencia a los niveles del saber pedagógico descritos por Chevallard (1991). Tal conocimiento fragmentado indicó su formación academicista o lo que es lo mismo memorística, un conocimiento acumulado sin haber sido legitimado en su diario vivir como docente. Estos versionantes reflejaron que se han enraizado en un nivel enseñado del saber pedagógico, por lo que desde sus nociones de realización y reorganización no han

propiciado la crítica y la rectificación permanente en cuanto a la preparación en la que debe involucrarse cada docente para el acto pedagógico.

El docente como actor en el proceso de construcción del saber o como uno de los productos de ese saber, debe hacer uso de sus nociones para entender que la realidad y la teoría no pueden estar separadas sino que, pertenecen a un mismo proceso en la construcción del saber y que ésta a su vez debe estar sujeta a la crítica permanente que exige el contexto histórico, social, cultural y económico cambiante de nuestra sociedad a fin de que el proceso de realización y reorganización del pensamiento abran las ventanas comunicantes del progreso de un sujeto intelectual.

Asimismo, recomiendo los espacios de interformación para incentivar hacia un proceso de reflexión a través de las nociones de realización y reorganización de los versionantes sobre la utilidad de conocer y aplicar las transferencias para el saber, con el fin de tener encuentros pedagógicos más didácticos.

De allí que, la reflexión debe partir no sólo de lo que el docente realmente conoce, sino, de cómo lo organiza, interpreta, lo interrelaciona, lo deconstruye, lo construye y sobre todo la forma de darlo a conocer como manifestación del desarrollo intelectual de sus nociones. Este último punto, hace referencia a la forma de dar a conocer lo conocido, esta forma generalmente es el acto comunicativo o dialógico que establecen los docentes ante sus estudiantes y que fue ilustrado en el gráfico 7 correspondiente a la interpretación sobre la categoría saber comunicacional el cual podremos ver más adelante (pág.88). Por ahora, veamos el gráfico número 6 correspondiente a la interpretación de la categoría saber pedagógico.

Versionante I: El saber es un conjunto articulado de conocimientos construidos por un individuo en relación con un contexto cultural, que le permitan dar sentido al mundo que le rodea, ser un miembro activo y reaccionar frente a dicho entorno, comunicarse con otros y hacer progresar sus propios conocimientos.



Saber Pedagógico

Díaz (2004), define el saber pedagógico como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes y practicas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

Aprendido representa el modelo construido por el alumno como producto del trabajo intelectual en su interacción con el modelo enseñado.

Erudito o sabio generado en las comunidades científicas, y pensado para fines didácticos que se incrusta en una textura social. Proviene del trabajo intelectual de una elite científica.

Enseñado Es el “Saber erudito” que ha sido adaptado por el profesor según sus propios conocimientos y representaciones, para ser administrados durante el proceso de enseñanza.

Versionante IV: Implica internalización y manejo de un conocimiento, que parte de la comprensión de determinada información, hasta arribar propiamente a un proceso de comunicación del mismo (cotidiano, académico y científico); por lo tanto, cuyo sentido trascendente va más allá de la teoría o del concepto en sí mismo, orientándose más al sentido que este tiene en contexto, lo cual puede arribar desde lo ontológico, epistemológico, epistemotético y Praxológico, a un saber de orden superior, que involucra procesos psicológicos superiores, vinculantes con elementos mentales, emocionales, conceptuales, creativos y creativos, críticos; entre otros, en tanto implica un grado de conciencia mayor acerca de este en sus diversas acepciones.



Versionante II: Es el conjunto de convicciones que tengo como ser humano. Cuando digo con cierto nivel de propiedad que se hablar inglés, francés e italiano. En mi caso, legitimo ese saber cuándo logro engancharme lingüísticamente con una persona/s a través de una situación comunicacional. El saber no es más que el empoderamiento que tengo sobre ciertos temas y áreas del conocimiento.



Versionante III: El saber es un conjunto de conocimientos, adquiridos mediante el estudio o la experiencia, construidos por un individuo en relación con el entorno que le permitan dar sentido a todo lo que lo rodea, comunicarse con otros y hacer progresar sus propios conocimientos, cuyo valor reside en el desarrollo de sus habilidades y destrezas y en la autonomía personal.

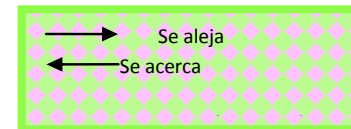


Grafico 6. Develaciones acerca del saber pedagógico desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

Interpretación sobre la categoría saber comunicacional

El logro de un saber pedagógico mucho más didáctico con el uso de las transferencias, va de la mano con la manera de establecer un acto dialógico no sólo, con el fin de socializar sino, con el fin de que la interpretación de ese acto conlleve a la emancipación intelectual. Con relación a esta categoría, los versionantes pusieron en evidencia el conocimiento parcial que poseen sobre el saber comunicacional al no precisar una definición para tal ríngula teórica sino que, observé un acercamiento tenue a los niveles de este saber al notar que de cuatro versionantes, uno de ellos sólo los logra mencionar y, un segundo versionante se acercó un poco más a las definiciones establecidas para los mismos. Como bien lo dice Habermas (1990), el saber comunicacional es un mecanismo de interpretación, un proceso donde el ser humano es producto de la socialización y, parte de la idea de que lo vigente es lo que emerge de la interacción humana. Lo que me lleva a afirmar que los versionantes no están aplicando este saber como una de las tantas formas de permanecer en continua preparación para ejercer su rol de docente, al tomar en cuenta que a través de la interacción comunicativa se puede intercambiar ideas, interactuar de forma racional, abrirse a la crítica constructiva y de esta manera crecer mediante el acto dialógico.

Por otro lado, al profundizar lo que engloban cada uno de los niveles del saber comunicacional, se ubicaron a los versionantes en el saber técnico; al entenderlo como un saber en el cual es necesario conocer las estrategias básicas que ayudan a elaborar los objetivos educativos, precisar las experiencias educativas que ofrezcan una mejor posibilidad de cumplir esos objetivos, la forma de poder organizar con eficacia estas experiencias educativas y mecanismos de control que determinen si los objetivos se han alcanzado, o lo que es lo mismo; en el cual es importante el hecho de acumular información, el conocimiento es abordado teóricamente y el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión es guiado y controlado de forma estandarizada, por lo que los versionantes se encuentran en un nivel que refleja sólo

dominio teórico y procedimientos estándares sin tomar en cuenta la diversidad, conducentes por ende a un conocimiento reduccionista.

Además, es relevante resaltar que los versionantes en su discurso mostraron que no han transferido esos conceptos a sí mismos debido a su sentido común pero con vacíos, el hecho de conceptualizar y no demostrar cómo lo aplican, es decir, no demuestran cómo usan este saber o sus niveles en el acto pedagógico, hacen uso de la verbalización para conceptualizar en una sola palabra o frase corta lo referente a las categorías y sub categorías (niveles) lo cual, se reconoce como un obstáculo del pensamiento fruto del vago empleo de sus nociones de realización y reorganización, que le permitirían no solo el reconocimiento teórico sino metódico y eliminar la brecha entre lo teórico y lo práctico proveniente de los modelos reduccionistas.

En conclusión, los versionantes al encontrarse en un nivel técnico muestran más desenvolvimiento teórico que práctico y aún así, el manejo de la información es parcial, lo cual genera un proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión reduccionista, vacío y obstaculizante producto además del poco manejo del saber comunicacional que, se sugiere sea ejercitado a través de los espacios de interformación. Por esto, se considera al saber comunicacional como complemento importante dentro de las habilidades que el docente debe desarrollar, para lograr en sí mismo y en sus estudiantes mediante el ejercicio de sus nociones, fortalecer lo interpretativo al ser capaz de transformar la información en conocimiento, al ser capaz de entender y aplicar el conocimiento adquirido para resolver determinadas situaciones y darse cuenta que podría resolverle una situación similar, estar preparado para la libertad y la autonomía racional, en el cual el ser humano es capaz de manifestarse a través del acto comunicativo de forma crítica, creativa, respetando la diversidad de ideas y abriendo su mente a la complejidad y el mundo cambiante.

Versionante IV1) Saber Técnico: De tipo instrumental, con base a explicaciones científicas, de alto rigor sustentadas en el control, muy propio de las ciencias empírico-analíticas, cuya formación es tecnoburocrática.

2) **Saber Heurístico:** De tipo práctico, basado en la comprensión de las condiciones de comunicación significativa entre las personas; enfoque dialéctico muy propio de las ciencias hermenéuticas-interpretativas.

3) **Saber Emancipador:** Sustentado en un saber crítico, en el cual se exponen las razones propias, es abierto a la crítica, a la participación, la libertad, el desafío, el trabajo en equipo, por lo tanto promueve los procesos de transformación, individual, colectiva y organizacional, adecuándose con mayor efectividad a los cambios sociales, tecnológicos y científicos, en este sentido se corresponde con un carácter autoemancipador.

Versionante I. Una fuente del saber puede ser hereditario es decir el individuo actúa de una cierta forma gracias a la información que recibió desde los genes de sus progenitores. Otra fuente del saber es adquirida, De este tipo puede ser la de simple imitación. Otra fuente del saber puede ser por experiencia, Y el saber también se puede adquirir por estudio sistemático que es impartido en aula.

Versionante III. El saber de las ciencias, el saber obtenido a través de la sabiduría, saber científico, saber religioso, el saber obtenido del día a día (saber ordinario).

Saber Comunicacional
Mecanismo de interpretación, a partir del cual se reproduce el saber cultural, cabe señalar que, el saber cultural como concepto teórico tiene una carga importante que se basa en la interacción social y en la idea de socialización (Habermas, 1990).

Versionante II. Conozco el teórico o instrumental, heurístico y emancipatorio.

Niveles del saber comunicacional

El emancipatorio o saber reflexivo que precisa de marcos de referencia objetivos que superen los significados subjetivos propiciando así una nueva organización social o medio en la que pueda propiciar ese interés emancipatorio que genere libertad y autonomía racional.

El saber técnico, produce un saber instrumental en forma de explicaciones científicas aparentemente “desinteresadas” cuya aplicación es el control de la naturaleza y las ventajas materiales de la producción. Se trata de las ciencias empírico-analíticas.

El práctico exige de saberes capaces de discernir las condiciones intelectuales y materiales para que se produzca una comunicación (basada en el lenguaje, que se ha de interpretar) no alienada, que no manipule. Supone entendimiento, interpretación.

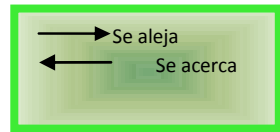


Gráfico 7. Revelaciones acerca del saber comunicacional desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

Interpretación sobre el cruce de las categorías saber pedagógico y saber comunicacional

En la interpretación de estas categorías observé en primer lugar, gran disparidad y/o divorcio entre ambos saberes y sus niveles al notar que, los versionantes tienden a usar un lenguaje muy técnico y textual en sus respuestas, confunden saber pedagógico con saber comunicacional, se inclinan más hacia el dominio de un contenido, hacia la resolución de un problema y hacia lo que puede ser comprobado científicamente, ya que dejaron ver una formación reduccionista al relacionar el saber pedagógico con el simple hecho de dominar un área de conocimiento.

En segundo lugar, percibí según la perspectiva de los versionantes, que el hecho de ser especialista en determinada área del conocimiento pareciera garantizar ser educador y por ende el saber pedagógico se reduce a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico previamente disponible que procede de la investigación científica, esto quiere decir que los versionantes, al englobar ambos saberes sin tomar en cuenta otros niveles del mismo, permanecen en un nivel instrumental porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos y resultados deseados y, en un nivel enseñado porque el docente hace adaptaciones del saber erudito desde su perspectiva para desarrollarlo en el proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión. Ante la situación planteada, se trata de que los versionantes mediante el desarrollo de su noción de realización identifiquen la teoría y la práctica como caras de una misma moneda, permitiéndole construir un proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión adaptado a la realidad, partiendo del principio de rectificación permanente que genera la noción de reorganización, al

reconocer los obstáculos y propiciar rupturas que promueven el progreso del pensamiento hacia una racionalidad crítica. Asimismo, a través de sus nociones de realización y reorganización fusionen el saber pedagógico y el saber comunicacional interrelacionando los conocimientos disciplinarios especializados y los conocimientos didácticos, el saber y el hacer y, reconstruirlos de acuerdo al contexto para lograr una interpretación del lenguaje en los diferentes niveles de ambos saberes que trascienda más allá del solo hecho de poseer información.

En definitiva, considero que la base fundamental de la enseñanza es la pedagogía siendo la didáctica su discurso práctico, y que por tanto, el sólo dominio de un conocimiento científico o técnico no determina la criteriología, las habilidades ni las destrezas que provee la inteligencia pedagógica a la práctica educativa. Por eso, se requiere un alto dominio de la pedagogía en sus vertientes epistemológica, histórica, didáctica, discursiva y tecnológica, que busque lograr consolidar en los sujetos que enseñan la capacidad de relacionarse con los sujetos que aprenden. Y también, asumir crítica y proactivamente el juicio sobre su práctica y sobre los saberes en los que se sustenta su que hacer, dentro de una perspectiva que integra el conocimiento profundo de lo que se enseña con un altísimo dominio de cómo se debe enseñar. Para finalizar el análisis de este cruce de categorías y reforzar la propuesta de los espacios de interformación, se presentan los siguientes pensamientos de Freire (1971):

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión...”, “La relación dialógica es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidiálogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia...”, (p.93).

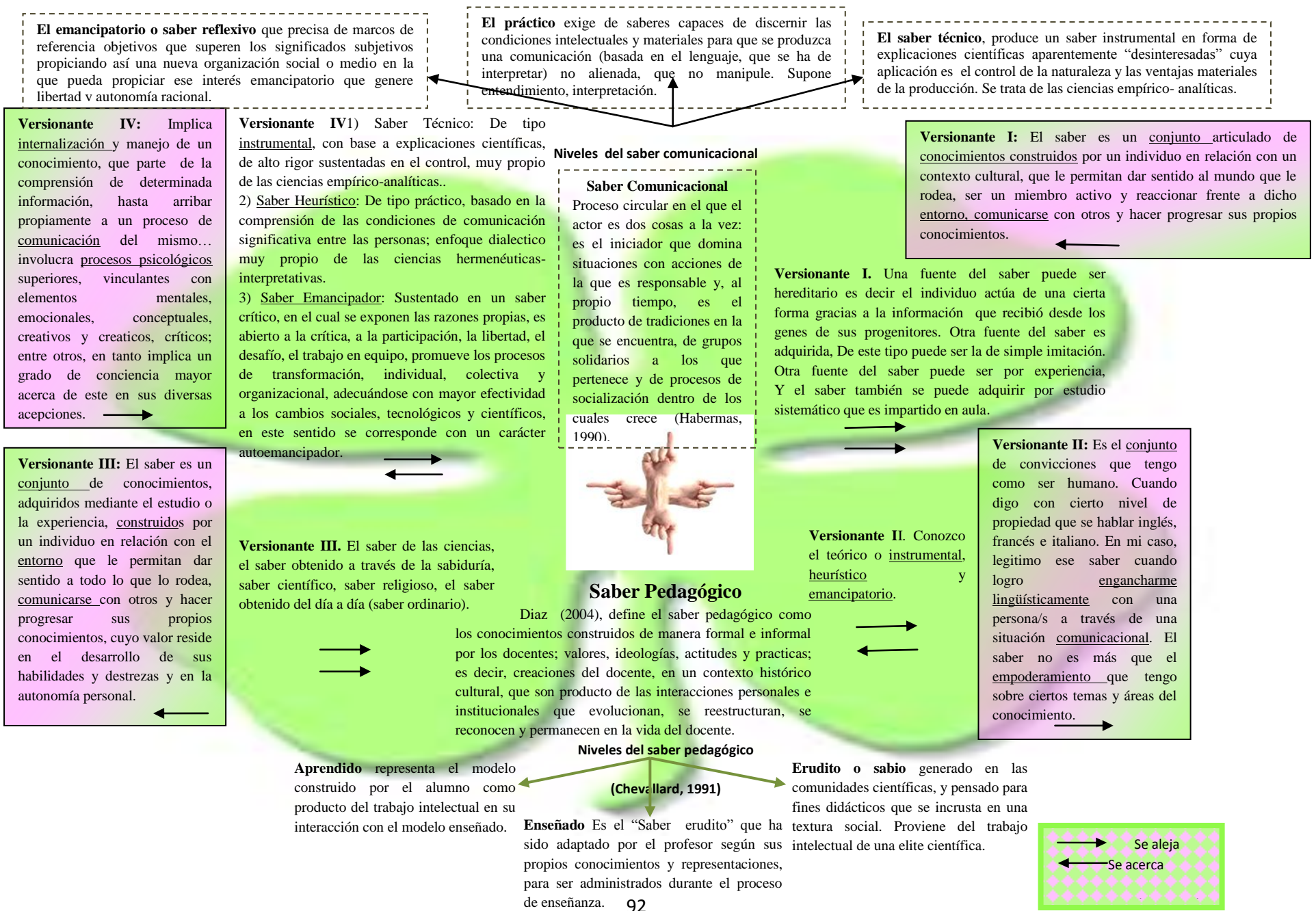


Grafico 8. Cruce sobre las develaciones acerca del saber pedagógico y el saber comunicacional desde la intersubjetividad de los versionantes. Reyes (2013)

Plausibilidad de la Información

El valioso flujo de información suministrado por los versionantes de esta investigación indujo a la idea de realizar ciertas consideraciones de tipo académico. Una de ellas, es el desconocimiento como aspecto resaltante entre el polo transferencia y legitimación. Se demostró a través del discurso esbozado por los profesores participantes que la mayoría de ellos desconocen cómo hacer que sus estudiantes intencionen procesos conscientes de transferencias como preludeo necesario de la legitimación del conocimiento. Al parecer el acto educativo se limita a compartir determinada información sobre un tema específico, al margen de un ejercicio dialéctico que fortalezca la madurez cognitiva del sujeto cognoscente.

Pareciera ser que el docente asume a la legitimación como un proceso automático que debería darse como resultado de la apertura de un espacio educativo. Efectivamente es un proceso o una dimensión que se genera como consecuencia de toda una intencionalidad provocada por los educadores durante un proceso de formación, es decir, el docente debe estar consciente que a través de seleccionadas estrategias desplaza a otro nivel la manera tradicional de educar; gestando la posibilidad de que el sujeto social, en proceso de transformación, se aproxime a la legitimación como base sólida de su conocimiento.

Otro aspecto a destacar, es la escasa plataforma teórica que percibí entre el polo transferencia y el polo saber. Es notorio que los versionantes dejaron ver en sus respuestas que tienen un conocimiento parcial de la transferencia y sus tipos, y que realmente es información acumulada sin procesar ni asociar que se pudiese convertir en un conocimiento al llevarlo a la práctica. Sin embargo, pareciera que los versionantes al poseer vacíos en sus conocimientos permanecen enraizados en un

saber enseñado y técnico que no les permite la rectificación y la reflexión permanente sino que siguen líneas estándares en un proceso de enseñanza, aprendizaje y comprensión reduccionista que mutila el pensamiento crítico, creativo desde una visión rizomática.

Por otro lado, noté la disciplinamiento entre el polo legitimación y el polo saber, vista desde el parcelamiento o atrincheramiento que hace el mediador del conocimiento desde su especialidad y, en muchas ocasiones demostrando alguna resistencia hacia el hecho de trascender hacia terrenos de conocimiento sin fronteras durante el desarrollo de su quehacer educativo. Aparentemente, además de estar poco dispuesto a movilizarse hacia espacios más amplios del conocimiento, a partir de la información suministrada se infiere que el docente se limita a generar una atmósfera donde sólo se desarrolla el saber técnico.

En el marco de la propuesta FICE (filósofo, investigador, creativo y empoderado) se propone una intención polisémica que trata de dibujar en el lienzo pedagógico, no sólo una manera distinta de enseñar en nuestro país, sino de disfrutar y construir un espacio intelectual, complejo y dialógico potenciador del hombre desde un plano totalizador donde el desaprender es una aventura, un proceso de creación colectiva, un camino de estructuración de saberes y también de desestructuración. El ser humano aprende, pero también necesita desaprender. Es un proceso que requiere una profunda actitud de admiración y de interrogación, una capacidad para hacerse preguntas frente al mundo y la vida.

En la propuesta FICE se asume la incertidumbre como un componente fundamental de los saberes. Por ello, en los procesos de aprendizajes y desaprendizajes, no es sólo importante el qué, sino también el cómo se aprende y el cómo se emplea dichos conocimientos en la relación dialógica con la realidad, donde nadie aprende por

aprender, sino que se aprende para actuar sobre la realidad. Y no se puede actuar sobre la realidad si no se aprende también a leerla y a co-descubrirla. Es por ello, que en el FICE la enseñanza emerge como una nueva racionalidad y un nuevo pensamiento sobre la forma de contemplar el acto de enseñanza, aprendizaje y comprensión, es un proceso de reconstitución de identidades donde se hibrida lo material y lo simbólico, es el campo en el que se gestan nuevos actores sociales que se movilizan para la apropiación de una forma de enseñar, aprender y comprender, es una nueva cultura en la que se construyen nuevas visiones para abordar el proceso educativo.

El empoderamiento y el posicionamiento de un ser holístico nace de una nueva ética y una nueva epistemología, donde se funden conocimientos, se proyectan valores y se internalizan diferentes saberes en espacios de aprendizajes dialógicos, donde los versionantes son capaces de abrir las posibilidades para la creación de mundos alternativos. Todo aprendizaje es conversión del saber objetivo de una disciplina o tema, en saber subjetivo, de tal manera que se pueda transformar en saber objetivado. Es decir, el saber objetivo que sobre un tema tiene la sociedad debe ser interiorizado por el estudiante (saber subjetivo), para traducirlo en práctica cotidiana (saber objetivado).

En el FICE, toda situación educativa debe conformarse en un espacio dialógico de formación académica que brinde la posibilidad al estudiante de hacer filosofía como resultado de un ejercicio dialéctico de naturaleza espontánea. Es decir, que la dinámica académica induzca al ser humano a cuestionar lo que escucha y observa en su entorno educativo a los fines de tamizarlo y traspolarlo al plano de la legitimación. Los actores del proceso formador son asumidos como seres problematizadores de la realidad que tejen y destejen sus convicciones con la intención de apropiarse de relativas verdades en una realidad cambiante.

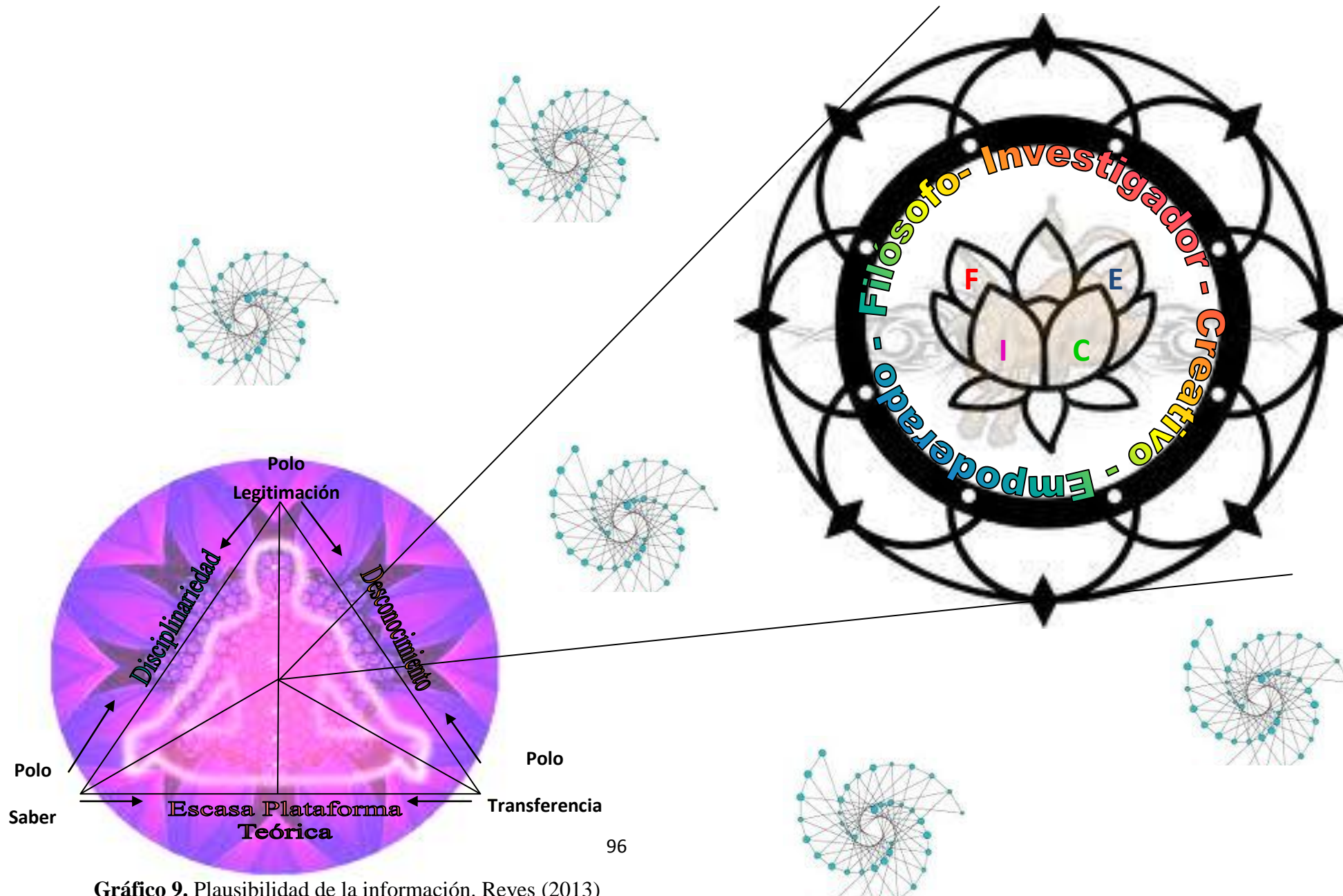


Gráfico 9. Plausibilidad de la información. Reyes (2013)

MOMENTO V

REFLEXIONES INACABADAS

Esta sección del trabajo pudiese ser titulada como conclusiones, sin embargo lleva el nombre de reflexiones inacabadas debido a que este no es el punto final que cierra esta investigación sino, los puntos suspensivos que dan continuidad y apertura a otro trabajo de investigación donde pudiesen ser profundizados y aplicados los componentes del FICE. Por consiguiente, esta sección se ha estructurado desde mi visión personal en los planos del conocimiento: epistemológico, praxológico, metodológico y ontológico.

Desde el plano epistemológico, asumí esta investigación con una visión rizomática desde la complejidad y me permitió comprender la situación a estudiar a partir de las interrelaciones de algunos de los autores de la teoría básica como Ruíz (2002) quien le dio soporte a la transferencia, Habermas (1990) quien sustentó el saber y Bachelard (1985) y Perafán (2000) quienes fundamentaron las nociones. Estos autores sirvieron para visualizar el área de la realidad en estudio, tener una visión panorámica de los senderos que podría tomar esta investigación y ver la situación en estudio desde diferentes ángulos. Asimismo, los autores que fueron pilares en la teoría central sobre la legitimidad como lo son González (2000) y Bergquist y Ljungberg (2001) permitieron darle sentido, intencionalidad y significado a los objetivos específicos que a su vez orientaron las claves de las premisas para recabar la información de la investigación.

Desde el punto de vista praxológico, la investigación tuvo lugar en el estado Lara con participantes de la ciudad de Barquisimeto específicamente Municipio Iribarren, lo cual fue un detalle oportuno debido a que se concentran universidades responsables de preparar a los ciudadanos en diferentes campos de trabajo. Entre ellas, se encuentra la Universidad Pedagógica Experimental “Luis Beltrán Prieto Figueroa” que tiene la gran responsabilidad de preparar a los ciudadanos en la docencia y éstos a su vez serán los formadores de otros profesionales en diferentes áreas. Con relación a lo anterior, se presume que los cuatro participantes fueron formados por pedagogos, dos de ellos decidieron seguir el camino de la docencia y son egresados de la UPEL y los otros dos aunque su preparación de pregrado fue de otras universidades, tienen estudios de cuarto y quinto nivel de la universidad Pedagógica. Esto quiere decir que, los cuatro participantes de la investigación deberían tener las competencias docentes para generar conocimientos útiles e impulsar la transformación de la realidad social, a una más próspera, equitativa y solidaria.

Desde el plano metodológico, autores como Van Manen (2003), Ayala (2007), González 2000, Valdez 1996, Guatari y Delluze 1994; fueron piezas fundamentales en esta investigación debido a que, me permitieron la aproximación al verdadero sentir de los versionantes con respecto al fenómeno de la legitimación, las transferencias y el saber. Aunado a esto, las estrategias de recolección, comprensión, credibilidad y validez de la información fueron las más adecuadas para tratar el fenómeno estudiado, lo cual permitió reafirmar que en la investigación sistémica los caminos no están hechos sino que se hacen al andar.

Desde el plano ontológico, el fenómeno que se estudió fue la legitimación del conocimiento a través de las transferencias del saber y, mediante la interpretación de

las categorías se demostró que el docente no reconoce cuál es el camino para llegar a la legitimación del conocimiento, además; son dicotómicos en su naturaleza pues, perciben la legitimación del conocimiento desde dos grandes vías en las cuales se contraponen lo dialógico al querer legitimar el conocimiento por medio del acto dialógico y, mediante la vía científica en la cual la verificación quiere imponerse en la legitimación del conocimiento.

Por otra parte, observé el desconocimiento teórico y/o fragmentado sobre las transferencias, propio de una formación academicista o lo que es lo mismo memorística del paradigma reduccionista, es decir una porción importante de la información es manejada de forma mecánica y conductista la cual, no logra transformarse en conocimiento y obstruye la posibilidad de ver las diversas vías que presentan las transferencias a través de su clasificación para relacionar el conocimiento hacia su legitimación. Incluso, se intuye a través de las manifestaciones escritas que existe poca disposición por parte de los docentes para aplicar estrategias que sirvan de conexión entre lo teórico y lo práctico.

Asimismo, los docentes del estudio reflejaron que se han enraizado en un nivel enseñado del saber pedagógico y un nivel teórico del saber comunicacional, por lo que desde sus nociones de realización y reorganización no han propiciado el pensamiento crítico y la rectificación permanente en cuanto a la preparación en la que debe involucrarse cada docente para el acto pedagógico, poseen sólo dominio teórico y procedimientos estándares sin tomar en cuenta la diversidad y por ende conducentes a un conocimiento reduccionista.

Finalmente, observé un acercamiento tenue a los niveles del saber comunicacional pues, no están aplicándolo como uno de las tantas formas de permanecer en continua

preparación para ejercer su rol de docente. Además, no han transferido esos conceptos a sí mismos, lo mostró su sentido común en las respuestas emitidas pero al mismo tiempo con vacíos pues, hicieron uso de la verbalización para conceptualizar en una sola palabra o frase corta lo referente a las categorías y sub categorías (niveles del saber), lo cual, puso en evidencia los obstáculos del pensamiento presentes en ellos.

A continuación las sugerencias que surgieron a través de la interpretación de la información para esta investigación:

La importancia de la preparación del docente, principalmente de los de Educación primaria y secundaria, radica en la expectativa de que, a través de su acción, los estudiantes no sólo alcancen la legitimación del conocimiento sino, que adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada y tecnologizada.

Cada vez, se constata más que en los espacios educativos los estudiantes están marcados por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, una influencia claramente visible en aspectos tales como el bagaje con el que acceden a la escuela y sus actitudes y comportamientos respecto a las diferencias de esfuerzo planteadas por unos y otros medios de enseñanza, aprendizaje y comprensión debidas, particularmente, a la organización y el atractivo de los mensajes, tan diferentes en uno y otro ámbito.

Por eso, una continua formación ayudaría a profesores y profesoras a adquirir aquellos conocimientos, habilidades, valores y actitudes que necesitan para trabajar con la diversidad de retos que se le presenten en los espacios educativos.

- ✓ El intercambio de saberes a través del desarrollo de espacios dialógicos en la ejecución del FICE permitirían dar respuestas a esas interrogantes y esos vacíos que siguen imperantes aún en los versionantes con más años de servicio en el área docente.
- ✓ Los espacios dialógicos podrían considerarse como una oportunidad de afianzar el andén teórico necesario para llevarlo luego a la práctica.
- ✓ Se sugiere que a través de los espacios de interformación debe darse a conocer la relevancia de la diversidad de las transferencias relacionadas al acto educativo y a la vida, esto permitiría una mejor disposición didáctica en los ambientes de clase.
- ✓ Debe reflexionarse acerca de hacer uso de las nociones para entender que la realidad y la teoría no pueden estar separadas sino que, pertenecen a un mismo proceso en la construcción del saber.
- ✓ La reflexión debe partir no solo de lo que el docente realmente conoce, sino, de cómo lo organiza, interpreta, lo interrelaciona, lo deconstruye, lo construye y lo da a conocer como manifestación del desarrollo intelectual de sus nociones.
- ✓ A través de los espacios de interformación, se debe considerar al saber comunicacional como complemento importante dentro de las habilidades que el docente debe desarrollar, para lograr en sí mismo y en sus estudiantes mediante el ejercicio de sus nociones, fortalecer lo interpretativo y la libertad de su autonomía racional.

La comprensión del saber profesional como saber práctico apunta a las dimensiones grupales y sociales donde se genera la práctica pedagógica, en que el desarrollo profesional no puede ser visto como un factor exógeno. Por eso la formación debe ser articulada como acción pedagógica y organizativa permitiendo, así, compartir experiencias y transformar los saberes prácticos en “saberes comunicacionales”. Como actividad práctica, la enseñanza es concebida como una acción dilemática entre pensamiento y acción, en la que es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión a través de las cuales los profesores someten a análisis crítico las propias prácticas, los contextos sociales en las que éstas se desenvuelven y las teorías que las informan. Esto supone concebir la enseñanza como una actividad eminentemente exploratoria e investigadora —racionalidad práctica o reflexiva— superando la linealidad aplicativa de los modelos de racionalidad técnica.

El gran desafío de la formación del profesorado en general y, en particular, para atender a la diversidad en todas sus manifestaciones, quizás resida, como señala la cita de Freire mencionada en este trabajo, en ayudar a corporeizar en profesores y profesoras la complejidad de las “tramas” en las que se desenvolverá su docencia, “en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos” (p.55).

REFERENCIAS

- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona (tesina inédita).
- Bachelard, G. (1985). *La Formación del Espíritu Científico*. México: Siglo XXI.
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. Anagrama. París.
- Berquist, M. y Ljungberg, J (2001). *Practicing peer review in organizations: a qualifier for knowledge dissemination and legitimization*. En: *Journal of Information Technology*.
- Bobbio, N. (1998). *El filósofo y la Política*. Antología, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1a. Edición. Estudio preliminar y compilación de los textos hecha por José Fernández Santillán.
- Castiello, S. (1934). *Geistes formung*. Berlín.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique, Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Universidades. (2001). *Boletín Informativo del Consejo Consultivo Nacional de Postgrado*. N° 28. Enero-junio de 2.001
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Gaceta oficial N° 5908 extraordinario del 19 de febrero de 2009*.

- Cortés, M. (2001). *El Acento de Inglés y Español: Actividades de Corrección Fonética*.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil mesetas*. Editorial pre-textos, Valencia.
- Díaz, V. (2004) *Construcción del saber pedagógico*. Caracas: Fedeupel.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2000). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. (2001). 22ª Ed. 2º Vol. Espasa Libros, S.L.U. ISBN 9788423968145.
- Ellis, H. (1965). *The transfert of learning*. Nueva York.
- Elson S. (1998). *La segunda guerra mundial*. Ediciones folio, Barcelona, tomos 3,4,5,6.
- Enciclopedia de la psicopedagogía. (2012). Oceano centrum. Volumen 1.
- Escolet, M. (1999). *Aprender para el Futuro*. España: Ed. Alianza Universitaria.
- Freire, P. (1971). *Unusual Ideas About Education*. Unesco.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freud, S. (1912). *Nota sobre el Concepto de lo Inconciente en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gagné, R. (1970). *The Conditions of Learning*.
- González, R. (2000). *La investigación cualitativa en psicología*. Colombia. Editorial: Alfaomega.

- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e Interés*. Taurus Humanidades. Buenos Aires
- Harlow, H. (1942). *The nature of learning sets*. *Psychological Review*.
- Judd, C. (1908). *The Relation of Special Training to General Intelligence*. *Educational Review*.
- Kaplún, M. (2001). *A la Educación por la comunicación: La práctica de la comunicación Educativa*. Chile. Ed. Celec.
- Khun, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Larsen-Freeman, D. (1991). *Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory*.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinario), Agosto, 15, 2009.
- Lopez, H. (2001). *Cambiando a través de la investigación acción participativa*.
- Martínez, M. (1997) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. (3ª ed.). México: Trillas
- Moffett, J. (1987) *Training and Coaching Beginning Teachers: an Antidote to Reality Shock*. *Educational Leadership*, vol. 44, num. 5.
- Morin, E. (1994). *Introducción al Pensamiento complejo*, Gedisa, España.
- Morín, Edgar. 1999. *La Cabeza Bien Puesta*. Repensar la Reforma. Reformar el Pensamiento. Buenos aires. Ediciones Nueva Visión.

- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Ed. IESALC / UNESCO, Caracas.
- Morin, E (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Ed Gedisa
- Montes de Oca, S. (2006) Estudio del impacto producido por los programas didácticos ejecutados de la asignatura inglés instrumental en los participantes de los diferentes subprogramas de maestría de la UPEL-IPB. Edo Lara.
- Motta, R. (1999). *Complejidad, Educación y Transdisciplinaridad*. Revista Signos. Universidad del Salvador. Buenos Aires, Argentina.
- Palacio, M. y Mattar, B. (1997). *El Sistema de Legitimación del Saber Filosófico en la Universidad Argentina: una propuesta de abordaje dialéctico*. Ponencia presentada en el "Segundo Encuentro Nacional: La Universidad como Objeto de Estudio". Buenos Aires .Argentina.
- Perafán, A. (2000). *El Pensamiento Práctico del Docente*. Colombia: Magisterio.
- Pérez, A., (2000), *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*. Biblos, Bs.As.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)". (Documento en línea). Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2. [Consulta: 2009, Octubre 01]
- Prigogine, I. (2002) *El nacimiento del tiempo*, Tusquets Editores, Barcelona.
- Polva, (1957). *Recuperar el Pensamiento Pedagógico Educar, Enseñar y aprender*. Chile. Editorial: Laguna.

- Ramírez, O. (2004). *Dificultades y Limitaciones en la Lecto comprensión de Textos en Inglés*. Trabajo de grado no publicado. Instituto Universitario de Tecnología. Valencia.
- Ruiz, C. (2002). *Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes y Transferencia Recíproca*. Investigación y Postgrado. Vol. 17. N° 2: 53-82. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316>. [Consulta: 2009, Octubre 15].
- Rusque, A. (2001). *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. Caracas. Edit. Faces/UCV.
- Salazar, L. (2004). *Interdependencia Lingüística, Transferencia y Enseñanza Aprendizaje de Lenguas extranjeras*. Trabajo de grado no publicado. UPEL – IPB. Barquisimeto.
- Sánchez, B. (2012). *Incidencia del Uso de Estrategias Motivadoras Empleadas por el Docente de Aula en el Rendimiento Académico de los Estudiantes de la E.B “Ciudad de Barquisimeto”*. Trabajo de grado no publicado. UPEL – IPB. Barquisimeto.
- Soler, P. (1997). *La Investigación Cualitativa en Marketing y Publicidad. El grupo de discusión y el análisis de datos*. Argentina. Buenos Aires. Editorial: Paidós.
- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Vilar, S. (1998). *Comprender la Complejidad con Métodos Transdisciplinarios: la nueva realidad* (Material mimeografiado).

- Valdez, (1996). *La Nueva Ciencia y la Universidad del Futuro*. Revistas Educación y Ciencias Humanas. Año IV. N° 7. Caracas, Venezuela: UNESR
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Weber, M. (1892). *Economía y Sociedad. Método de la Ciencia Política*. Georges Burdeau.
- Weinreich, U. (1957). *Languages in Contact. Findings and Problems*. 6ta ed, La Haya. Mouton, 1968, trad. Esp. *Lenguas en Contacto. Descubrimientos y Problemas*, Venezuela: Ediciones de la biblioteca de la universidad central, 1974.

ANEXOS

ANEXO A

TESTIMONIO FOCALIZADO



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
VALENCIA- ESTADO CARABOBO



ESTIMADO PARTICIPANTE:

A continuación se le presenta un instrumento con la finalidad de recoger información sobre **“Legitimación del Conocimiento a través de las Transferencias del Saber”**. La información facilitada por usted será de carácter confidencial. Se estima responder con la mayor sinceridad posible ya que su valiosa colaboración permitirá el éxito de la investigación que se está llevando a cabo.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

Atentamente:

Prof. María Eugenia Reyes

TESTIMONIO FOCALIZADO

ÍTEMS	PREMISAS ORIENTADORAS
1	¿Cómo conceptualiza usted la legitimación del conocimiento?
2	¿Quién legitima?
3	¿Qué se legitima?
4	¿Quiénes son los involucrados en el proceso de legitimar?
5	¿Usted considera a las transferencias una estrategia funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
7	Enumere y explique en qué consisten las transferencias que conoce.
8	¿Qué es para usted el saber desde las nociones de realización y reorganización?
9	¿Qué tipos de saber conoce?